

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Era uma vez uma escola ...
(histórias que os alunos contam)**

Marilse Terezinha de Araújo

Orientadora: Profa. Dra. Liliana R. P. Segnini

2001

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Era uma vez uma escola ...
(histórias que os alunos contam)**

Marilse Terezinha de Araújo

Orientadora: Profa. Dra. Liliana R. P. Segnini

aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 22 / 02 / 2001

Comissão Julgadora:
Profa. Marisa Lajolo
Profa. Áurea Guimarães

2001

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Bibliotecário Rosemary Passos - CRB-8ª /5751**

Ar15e Araujo, Marilse Terezinha de
Era uma vez uma escola : histórias que os alunos contam /
Marilse Terezinha de Araujo. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001.

Orientador : Liliana Rolfsen Petrilli Segnini.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Pompéia, Raul, 1863-1895. 2. Ensino de segundo
grau. 3. Escolas. 4. Disciplina. 5. Cotidiano. I. Segnini, Liliana
R. Petrilli (Liliana Rolfsen Petrilli), 1949- . II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Agradecimentos

Este é um trabalho coletivo porque é sempre com outros que fazemos nossa vida cotidiana. É dedicado a minha avó, Celidonia Rodrigues Monge, que faleceu durante o processo de elaboração e ao meu neto Vitor de Souza Mandetta, neste momento, ainda em gestação. Celidonia porque depois de 99 anos de vida permanece na memória; Vitor porque, antes de nascer, acende a imaginação remetendo para o futuro. Memória e imaginação, atributos fundamentais do humano, sustentam a esperança. Entre essas duas pontas: meus pais Benedicto e Jacintha; meus filhos Fernanda, Danilo e Priscila; meus irmãos Marco, Isaura e Humberto; meus muitos amigos. A todos agradeço pelo afeto e paciência. Agradeço ainda a esta universidade, cujos professores e alunos me acolheram.

Um parágrafo especial para minha orientadora Liliana Segnini:
sua confiança me fez desejar,
sua serenidade me fez alcançar
este porto.

Duração

*O tempo era bom? Não era.
O tempo é, para sempre.
A hera da antiga era
roreja incansavelmente.*

*Aconteceu há mil anos?
Continua acontecendo.
Nos mais desbotados panos
estou me lendo e relendo.
(..)*

CARLOS DRUMOND DE ANDRADE

Sumário

Introdução: A escola como preocupação	01
- No pós graduação	04
- Na literatura, ecos do passado... ..	05
- ... Um “instantâneo” do passado	09
- Voltando ao presente... o lugar de encontro com os alunos	13
- A pesquisa	22
Capítulo 1: A escola como lugar da convivência	27
- O prazer de estar junto... ..	30
- ... também com professores	35
- O sofrimento por estar junto	35
- No limbo... a sexualidade	42
- Espaço como lugar das relações	45
Capítulo 2: A escola como lugar de ensinar e aprender	51
- Para quem se ensina	54
- O que se ensina	56
- O que se aprende	63
- Como se ensina, como se aprende	70
- Estudar... ..	72
- O que não se ensina	74
- Gostar de aprender	78
Capítulo 3: Os vários lugares da disciplina	83
- Quando, como e onde ir e vir	87
- O ritual dos exames	96
- Bom/mau aluno	103
- Conclusão: Tantas regras	107
Bibliografia	113

Apêndices

<u>Apêndice 1</u>	p. 117
- Tabela das fichas preenchidas pelos alunos	p. 119
- Fichas de identificação preenchidas pelos alunos	p. 121
- Roteiro das entrevistas	p. 139
<u>Apêndice 2</u> (Pinturas escolhidas pelos alunos)	p. 141

Lista de Ilustrações

Fig. 1	Ilustração extraída do livro Ateneu (p. 11)	p. 15
Fig. 2	Ilustração extraída do livro Ateneu (p.19)	p. 17
Fig. 3	“Ashcan Scool”- George Deem	p. 27
Fig. 4	Ilustração extraída do livro Ateneu (p.28)	p. 36
Fig. 5	Ilustração extraída do livro Ateneu (p. 32)	p. 40
Fig. 6	Ilustração extraída do livro Ateneu (p. 66)	p. 43
Fig. 7	“School of Thought”- George Deem	p. 49
Fig. 8	“School Room”- George Deem	p. 51
Fig. 9	Ilustração extraída do livro Ateneu (p. 43)	p. 53
Fig. 10	“Hudson River School”- George Deem	p. 83
Fig. 11	Ilustração extraída do livro Ateneu (p.119)	p. 100
Fig. 12	Ilustração extraída do livro Ateneu (p. 30)	p. 104
Fig. 13	La pendule – Robert Doisneau	p. 111

Introdução

A escola como preocupação ...

“O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer inicialmente este inventário’. (Antonio Gramsci)

Esta dissertação se constitui em um trabalho de síntese que procurou agregar: a trajetória profissional que explica o universo de preocupações que me levaram a buscar o curso de mestrado; as contribuições das várias disciplinas freqüentadas durante esse curso e as reformulações que impuseram ao projeto inicial de pesquisa, apresentado quando de meu ingresso nessa universidade. Por fim, a experiência da pesquisa, realizada em uma escola pública de 2º grau.

Vivenciando a experiência escolar durante anos nos papéis de aluna e professora, alternada e/ou concomitantemente, continuo a enxergar a escola como uma “esfinge a ser decifrada”, desafiante. No entanto, foi ao longo de dezenove anos, como professora de escolas públicas de 1º e 2º graus, na rede paulista de ensino, que algumas questões se esboçaram concretamente. Uma delas foi-se definindo e ganhando vulto no cotidiano da sala de aula, principalmente a partir dos anos 80, em conseqüência dos ventos democráticos que oxigenavam a instituição escolar, qual seja - o desafio de construir e implementar práticas pedagógicas que correspondessem aos princípios educacionais de “formação para cidadania”, “desenvolvimento de espírito crítico”, “educação para autonomia e solidariedade”, definidos em lei, propostos pelos órgãos institucionais de orientação ao currículo e assumidos como compromisso por parcela significativa da categoria profissional. No mais das vezes, com uma reflexão equivocada sobre a estreita relação entre a concepção de homem que pretendíamos construir e as metodologias eleitas para realizá-la, enfrentávamos dificuldades para atender a esses princípios, ainda que consensualmente estabelecidos. Participando da equipe técnica de Sociologia, em um órgão da Secretaria da Educação - SP, responsável pelas propostas de currículo, tive oportunidade de ouvir e discutir com muitos professores de Sociologia e Sociologia da Educação,

do Estado de São Paulo, essas questões. As inúmeras inovações, em termos de conteúdo e metodologias, experimentadas por muitos de nós, não redundavam em mudanças significativas na maneira de ser da instituição. A forma de organização da escola (espaço físico, grade curricular, distribuição da carga horária diária, hierarquia interna e externa, avaliação, normas e regulamentos) continuava se constituindo em uma “camisa-de-força” impondo limites estreitos às tentativas de transformação.

Na década de 90, a compreensão adquirida sobre essas práticas e sobre o espaço educacional escolarizado, apesar de significativa, não era mais suficiente para apontar alternativas de atuação. Por outro lado, tornava-se cada vez mais difícil partilhar essa inquietação com os próprios pares. As condições adversas de trabalho a que estávamos submetidos, como profissionais da rede pública, dificultavam os anseios de reflexão coletiva. É assim que o curso de pós-graduação, no Deptº. de Ciências Sociais Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação, na Unicamp, se abre como possibilidade para o encontro de interlocutores que tivessem a educação pública brasileira como objeto de preocupação. O projeto de pesquisa, apresentado como exigência para o ingresso no mestrado é o primeiro exercício de sistematização dessas indagações, acumuladas ao longo dos anos. Nele destaco o fato de que boa parte das atividades desenvolvidas na escola tem como principal objetivo garantir uma "ordem", fluida, escorregadia, muitas vezes contraditória, que não emana de qualquer centro, concretamente localizado. Pode vir do gabinete da secretaria de educação, da diretora, da professora, do inspetor, da servente, do vigia etc. Há sempre uma forma "**adequada**" de organizar as entradas, saídas, horários, distribuição espacial em sala de aula; "**correta**", para o preenchimento dos inúmeros formulários (quase todos de controle); "**educada**" nas relações pessoais (por via de regra, arrogante por parte dos adultos e submissa para os alunos). As ações desencadeadas para garantia dessa “ordem” são, então, identificadas como **procedimentos disciplinares** que, presentes tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, expressam, de forma bastante concreta, a presença de um componente fundamental para a compreensão das práticas educacionais vigentes em nossa sociedade - **a disciplina**, definida como "conjunto de métodos que permitem o controle

minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de utilidade-docilidade ..."¹.

Em muitos momentos e principalmente na rede pública, observada mais atentamente, a disciplina ocupa lugar de destaque enquanto objeto de preocupação, norteando a organização e a definição do espaço escolar, transformando-se em um absoluto, cuja razão de ser é sustentada por significados distintos, quando não conflitantes entre si. Exercendo uma vigilância constante, classificando os sujeitos de forma a homogeneizá-los em estruturas hierárquicas rígidas, tem a escola, enquanto instituição, mantido práticas nem sempre compatíveis com os objetivos e princípios proclamados de democratização do ensino formal. Nesse sentido, encontra-se bastante afinada com a caracterização da sociedade brasileira, classificada como autoritária pois

as diferenças e as assimetrias sociais e pessoais são imediatamente transformadas em desigualdades, e essas, em relações de hierarquia, mando e obediência (...) Todas as relações tomam a forma da dependência, da tutela, da concessão, da autoridade e do favor, fazendo da violência simbólica a regra da vida social e cultural.² (Chauí, 1989).

Na escola, essa assimetria é definida principalmente em função da categoria aluno e, apesar de ter a idade/nível de escolaridade como legitimadora da hierarquização, ultrapassa esses critérios. Observa-se, por exemplo, tanto no noturno quanto nas escolas de ensino supletivo - específicas para adultos - a existência dessa hierarquia que coloca o grupo – alunos na base da pirâmide ainda que inspetores e/ou cantineiros tenham graus de escolaridade e idades inferiores a dos alunos. Por outro lado, cada um desses procedimentos tem, como contrapartida, respostas dos alunos que variam infinitamente no tocante ao grau de submissão/rebeldia. Assim, partindo da premissa de que, em relação a esse tema – disciplina, não seria possível distinguir as escolas de cada uma das redes de ensino (municipal, estadual ou particular) e que sua presença poderia ser observada, presidindo as relações entre os vários sujeitos, decidi ouvir a fala dos sujeitos alunos sobre essas questões. Quais os objetivos, os significados e as conseqüências que eles atribuem a essa instituição, no que se refere, especificamente, aos *procedimentos disciplinares*?

¹ FOUCAULT, Michel Vigiar e punir: nascimento da prisão. Trad. Lúcia M. P. Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1977. P. 126

² CHAUI, Marilena. Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. P. 54

... no pós-graduação...

O caminho percorrido no curso de pós-graduação trouxe novidades que apontaram para a necessidade de redimensionamento desse projeto. Algumas afirmações se transformaram em hipóteses; alternativas insuspeitadas de investigação são descobertas; os marcos teóricos, talvez insuficientemente compreendidos, postos sob saudável suspeição.

As primeiras descobertas foram feitas no curso “Poéticas da Ocidentalização”, ministrado pelos professores Marisa Lajolo e Octávio Ianni . Nele foram propostas leituras sobre a relação colonizador/colonizado, estabelecida no processo de ocidentalização do mundo, desde o período dos descobrimentos. Registros dessa relação, postos em algumas obras de Sociologia e outras de Literatura, foram apresentados em diálogo. Procurado como possibilidade de aprofundamento na compreensão do traço autoritário da cultura brasileira, acabou oferecendo uma oportunidade de reflexão sobre a relação adulto/criança, também marcada por uma assimetria justificadora da dominação e sobre a instituição escolar como lugar privilegiado dos ritos de passagem, constituindo-se em importante *fiadora* no processo de transformação da criança em adulto. A presença/ausência da instituição escolar na vida dos sujeitos, nesse período, ao mesmo tempo resulta (do) e define (o) lugar social que estes ocupam em nossa sociedade, constituindo-se, portanto, em importante divisora de águas.

Vai se delineando uma suspeita, sobre o tom dessa relação - adulto/criança (pode ser comparada àquela que se estabelece no encontro colonizador/colonizado?), que é confirmada na leitura do livro “Sintoma social dominante e moralização infantil”, da Prof^a . Heloisa Fernandes. Nele a autora investiga e explicita, a partir das aulas de sociologia da educação, ministradas por Émile Durkheim, no College de France, a proposta de um projeto de moralização infantil laica a ser implementada nas escolas, principalmente infantis, e nos diz que, nesse projeto, a criança, no ponto de partida do processo de educação, é percebida como “... o radicalmente outro do adulto e do educador (...) a criança é o outro, o estrangeiro, o bárbaro, o desconhecido, o estranho.

Será analogicamente aproximada ao louco, ao déspota, ao bárbaro (homem primitivo), pois o que importa é marcar sua diferença de estatuto”³. (Fernandes, 1994. p. 79/80)

Analisando o *dispositivo pedagógico* construído, apresentado e justificado na obra de Durkheim, *Mestre dos mestres*, Fernandes, 1994, pretende provar a tese

... de que esse dispositivo não está comprometido com o ideal de autonomia de cidadãos livres, responsáveis e criadores, mas que, ao contrário é um substituto do dispositivo de moralização cristã, com efeitos similares: identificação com a norma; submissão; demanda de crença no Outro, único a decidir providencial e onipotentemente, sobre os destinos da vida individual e coletiva.⁴

Também seduzidas pelo convite feito no transcórre do curso para que nos debruçássemos sobre a literatura e fazendo-o em vôo rasante, encontramos várias obras de autores brasileiros que, ao descreverem a infância, retratam a escola, do ponto de vista da criança/jovem. Alguns exemplos: Casa de pensão, de Aluísio de Azevedo, lançado em 1883; *O Ateneu* (crônica de saudades), escrito por Raul Pompéia, em 1888; Cazuzu, de Viriato Correa, escrito em 1937, Infância (Memórias), de Graciliano Ramos, publicado em 1945. Assim, antes de seguir caminho e ouvir aqueles que hoje vivem essa experiência - a infância na escola, nos detemos para colher relatos, casos de beira de estrada, muito bonitos, que nos vêm desde o final do século passado, ecoando, insistentemente. São memórias da experiência escolar que ficaram e que, resgatadas, foram finamente redesenhadas, em trabalhos de reflexão que se expressam na linguagem literária. Movidas pela curiosidade, procuramos compreender essa polifonia, cuja tonalidade é dada pela escola e instigada pelo *diálogo entre literatura e sociedade*, exercitado no referido curso, ousamos a travessura de trazer trechos dessas memórias para um diálogo com o que contaram os alunos de hoje, nas entrevistas, sobre a escola.

Na literatura, ecos do passado...

Apesar das diferenças que as separam, as primeiras experiências sobre a escola são descritas, nas quatro obras citadas, como vivências de sofrimento. Optamos pelo *O Ateneu*, que

³ FERNANDES. Heloísa. Sintoma social dominante e moralização infantil: Um estudo sobre a Educação Moral em Émile Durkheim. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Editora Escuta, 1994. P. 79/80

se impõe à curiosidade por estar centrado, quase que exclusivamente, na instituição escolar, em descrição, sobre o disciplinamento, com abundância de detalhes.

Considerado pelo próprio autor uma “*crônica das saudades*”, nela encontramos as memórias de Sérgio, um menino de 11 anos, que narra sua experiência extremamente dolorosa vivenciada cotidianamente em um internato, num relato minucioso e complexo que compõe e denuncia o mundo estreito e ultrapassado construído pelas elites brasileiras. Walter Benjamin classifica a narração como *arte artesanal*: “O narrador, colhe o que narra na experiência, própria ou relatada. E transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem sua história”⁵.

O romance é caracterizado como “*uma história de paixões*” e elaborado com uma estrutura que permite grande aproximação entre narrador e leitor, de forma que este consiga

... sentir o ódio surdo a Aristarco, proprietário e diretor do Ateneu; a grande ternura (paixão?) por Ema, mulher de Aristarco; o ódio a Rebelo, primeiro protetor de Sérgio; a crescente admiração (amor?) de Sérgio por Egbert. Enfim, nos meandros da narração, pontuada e sem pressa, o relato ganha presentividade. Temos a impressão de que estamos junto com o narrador assistindo à lenta humilhação diária de Franco ou à repugnante força de Sanches.⁶

O livro foi publicado em capítulos (folhetim) em 1888, havendo unanimidade, entre os críticos, quanto ao valor da obra, no quadro da literatura brasileira. Nas últimas décadas do século XIX, os escritores brasileiros, influenciados pela França, iniciam oposição ao Romantismo vigente, por meio das tendências denominadas Realismo e Naturalismo⁷ (na prosa) e

⁴ Ibid., p. 15

⁵ BENJAMIN, Walter. O narrador. Abril Cultural: São Paulo. (Coleção Os Pensadores). P. 60

⁶ CAMPEDELLI, Samira Youssef. *Um ruído libertário trincando o autoritarismo. Prefácio d'O Ateneu*. 2.ed., São Paulo, FTD, 1992. p. 9

⁷ Realismo: “... o que mais se destaca é a preocupação do escritor com a conquista da objetividade. Há uma preocupação com a verdade lógica das situações e das ações dos personagens nos romances. O artista parece igualar-se ao cientista, pois, segundo o pensamento cientificista da época, aos dois cabe observar a realidade e descrevê-la com isenção de sentimentos. (...) como estética literária, estabelece a crítica dos costumes da sociedade e a análise psicológica dos personagens” (Maria das Graças Vieira dos Santos. Brasil História - República Velha, p. 345) Naturalismo: “A descrição - narração das situações nascem da observação e análise dos costumes contemporâneos aos escritores, informados pela Sociologia... a elaboração dos personagens nasce da adoção de conhecimentos da Fisiologia e da Biologia... (...) Outro dado relevante, é o fato de as ações dos romances desenrolarem-se, de preferência, nos ambientes urbanos.”(idem, p. 346)

Parnasianismo⁸ (na poesia). *O Ateneu*, de Raul Pompéia, rompe esses limites estéticos; nele são identificados traços do Expressionismo e Impressionismo, “*estéticas de vanguarda do final do século XIX*”.⁹ O livro obtém sucesso extraordinário há mais de um século e é considerado leitura obrigatória para os adolescentes brasileiros, sendo inúmeras vezes indicado na bibliografia dos exames vestibulares.

Vários comentadores dessa obra insistem em identificá-la com a vida do próprio autor, Raul Pompéia. Publicado entre dois importantes acontecimentos da vida nacional - a abolição da escravidão e a proclamação da república, pergunta Samira Youssef Campedelli:

Teria sido o romance a carta de alforria de Pompéia? (e responde):
Tudo indica que sim. Que se trata de uma libertação pelo ato de confessar acontecimentos vividos. E confessando, denunciar para a posteridade aquilo que presenciou¹⁰.

Essa polêmica não será retomada aqui. O “cronista” (como Raul Pompéia se define nessa obra) pode apresentar os incidentes de que trata, como peças exemplares do mundo. No lugar da “explicação demonstrável, que é obrigação do historiador (...) coloca a interpretação, que nada tem a ver com o encadeamento preciso dos acontecimentos, mas com a maneira de enquadrá-los no curso insondável do universo”.¹¹

Raul Pompéia, nascido em 1868 no Rio de Janeiro, é contemporâneo de Émile Durkheim que nasce em 1858, em Épinal, antiga comunidade judaica da Alsácia-Lorena. Apesar da distância física que separa esses dois intelectuais, tudo indica que respiravam os mesmos ares, no que diz respeito às idéias que marcaram a segunda metade do século XIX. Se da Inglaterra vinham para o Brasil as mercadorias e capitais necessários às atividades econômicas, era na França que a elite intelectual brasileira se inspirava para a produção literária, filosófica e científica. Dada a condição de bacharel e escritor desfrutada por Raul Pompéia, podemos supor que o mesmo tenha sido alcançado pelo calor das discussões e embates, travados naquele país.

⁸ Parnasianismo: estética anti-romântica na poesia, contemporânea ao Realismo-Naturalismo na prosa; busca “a objetividade para a arte, preocupando-se, especialmente com a descrição nítida, mas mantendo idéias tradicionalistas de metro, ritmo e rima”. (idem, p. 347)

⁹ AMZALAK, José Luiz e CHACON, Geraldo. *Literatura UNICAMP - Módulo VII - O Ateneu*. (mimeo.) p. 11.

¹⁰ CAMPEDELLI, Op. cit. p.7.

¹¹ BENJAMIN, Walter. *O narrador*. Abril Cultural (Coleção Os Pensadores). p. 65

Fernandes, 1994, lembra-nos que no momento em que Durkheim ministra seus cursos, a França se pensa e é reconhecida, no Brasil inclusive, *como verdadeiro umbigo do mundo*, como o centro mais qualificado para gerar e irradiar o conhecimento humano para as demais sociedades. Essa imagem é reforçada pelo próprio Durkheim, que diz em sua cátedra no College de France: “*pode-se dizer que nós pensamos para a humanidade*”. (apud Fernandes, 1994)

Se o encontro com essas obras ampliou o leque de possibilidades de análise, trouxe também dúvidas e inseguranças:

- As memórias contidas no *Ateneu*, principalmente aquelas referentes ao modelo disciplinar da época, poderiam ser consideradas como material etnográfico a ser utilizado, comparativamente, na compreensão das práticas que hoje se desenvolvem na escola?

- Qual o valor científico desse procedimento metodológico? Esse registro literário poderia ganhar estatuto de depoimento, para fins de pesquisa acadêmica?

- Como avaliar a proximidade/distância, a correspondência entre as práticas descritas (referidas a personagens) e aquelas vividas pelos sujeitos, concretamente, na sociedade brasileira?

- Como distinguir na obra literária, informação, jogo de retórica e/ou recurso de estilo?

O curso “Culturas, modos de vida e cotidiano”, foi um grande alento e representou a possibilidade de continuar caminhando em busca de respostas a essas perguntas. Nele foi proposta a conceituação de *quotidiano como significante-flutuante do real-social*,¹² instrumento privilegiado na compreensão da especificidade de cada espaço, escolar inclusive, em sua singularidade e, ao mesmo tempo, emblemático do universo que o contém. Do ponto de vista do “fazer sociologia” tentando “*articular duas perspectivas metodológicas, nem sempre conjugáveis: a) ver a sociedade a nível dos indivíduos; b) ver como a sociedade se traduz na vida dos indivíduos*”.¹³

Algumas direções foram apontadas, pelo Prof. José Machado Pais, no texto “Fontes Documentais em Sociologia da Vida Cotidiana”, com a segurança de quem, na pesquisa, se

¹² PAIS, José Machado. A contextualização sociológica pela via do cotidiano. (xerox sem informações). p. 519

¹³ Ibid., Idem.

aventurou. Inicia reivindicando uma “*historicidade do cotidiano*”¹⁴ que ultrapasse a efemeridade do dia ou da jornada. Com essa preocupação e refletindo sobre a pesquisa documental, na análise da vida cotidiana, constata a dificuldade enfrentada pelo pesquisador, quando circunscreve suas investigações às fontes tradicionalmente utilizadas. Aponta para a possibilidade de utilização de fontes como a literatura, a biografia e materiais audiovisuais. Ainda que a linguagem dos personagens seja diferente da linguagem histórica real, “*ambas remetem para um mesmo código, cujos conflitos e contradições pressupõem a existência de um certo paralelismo entre sociedade e romance ou novela (...) a análise de conteúdo de textos literários aparece como uma técnica de investigação que pode evidenciar esse paralelismo.*”¹⁵ Reconhecendo legítimas as informações que elas oferecem, aconselha que se componha o *contexto sociológico* no qual emergiu a referida obra de literatura, lembrando que “*... entre a realidade social e a sua recriação literária medeia uma indispensável relação. Todavia, a recriação literária não acerta maquinalmente o passo com o processo social: muitas vezes precede-o; outras afasta-se dele*”.¹⁶

... um “instantâneo” do passado

Seguindo conselho do mestre tentamos compor o *contexto sociológico* no qual emergiu *O Ateneu*. Trata-se de um pequeno mosaico que contempla algumas questões da vida econômica, política e educacional, da sociedade brasileira, entrelaçadas aos dados biográficos do autor Raul Pompéia. Os recortes procuram destacar o que “*é pertinente para perceber os acontecimentos (...) como contextos determinantes, ainda que não suficientes*”. O objetivo é a compreensão das conexões entre as macroestruturas do mundo social e as tramas que são apresentadas no livro *Ateneu*, entrelaçando respostas às perguntas: “*vida cotidiana de quem?, em que situação?, em que contexto?*”

¹⁴ PAIS, José Machado. Fontes documentais em sociologia da vida cotidiana. Análise Social, Vol. XX (83). 1984 – 4^o, p. 511

¹⁵ Ibid., Idem

¹⁶ Ibid., Idem

Raul Pompéia foi o segundo filho de um advogado, rico proprietário rural¹⁷ (usineiro no interior do estado do Rio de Janeiro), tendo convivido com escravos nas propriedades de seu avô. Seu pai é descrito como homem severo, carrancudo e introvertido, avesso a visitas, mantendo a família afastada de qualquer convivência social; a mãe, mulher submissa e voltada, inteiramente, aos afazeres domésticos. Seus biógrafos apontam para uma infância solitária, privada de contato com outras crianças, marcada pelo zelo excessivo da mãe e misantropia do pai.¹⁸

Apesar da pouca informação disponível a respeito das relações familiares vividas pelo autor, estas parecem corresponder emblematicamente ao modelo descrito por Holanda, 1978:

Nos domínios rurais é o tipo de família organizada segundo as normas clássicas do velho direito canônico, mantidas na Península Ibérica através de inúmeras gerações, que prevalece como base e centro de toda a organização. Os escravos das plantações e das casas, e não somente escravos, como os agregados, dilatam o círculo familiar e, com ele, a autoridade imensa do pater-famílias. Esse núcleo bem característico, em tudo se comporta como seu modelo da antigüidade, em que a própria palavra ‘família’, derivada de **famulus**, se acha estreitamente vinculada à idéia de escravidão, e em que mesmo os filhos são apenas membros livres do vasto corpo, inteiramente subordinado ao patriarca, os **liberi**. (...) Nesse ambiente, o pátrio poder é virtualmente ilimitado e poucos freios existem para sua tirania.¹⁹

O ferro em brasa utilizado para identificação de propriedade, nas coxas, braços, ventre, peito e na face dos escravos, marca também as relações humanas na nação brasileira. Escravos, mulheres, crianças e (ousamos dizer) animais, têm diferenças muito sutis de tratamento. A autoridade masculina, branca, latifundiária, adulta, se impõe e provoca - na mesma medida, a resistência. A violência dá o tom da convivência, inclusive na esfera afetiva.

¹⁷ “Pelo menos durante quase todo o século XIX, grande parte das fontes literárias apenas nos dão uma visão burguesa do cotidiano, atendendo que a maior parte dos romancistas da época têm, efectivamente uma pertença de classe burguesa”. Ibid., Idem

¹⁸ Os dados biográficos do autor, foram pesquisados em:- AMZALAK, op. cit.; ANDRADE, Fernando Teixeira. O Ateneu. In: Os livros da FUVEST. (mimeo.); CAMPEDELLI, op. cit.; SANTOS, Maria da Graça Vieira. A época da literatura realista. In: MENDES, Antonio Jr. e MARANHÃO, Ricardo. Brasil História - República Velha

A vida patriarcal fornece, assim, o grande modelo por onde se hão de calcar, na vida política, as relações entre governantes e governados, monarca e súditos. Uma lei moral inflexível, superior a todos os cálculos e vontades dos homens, pode regular a boa harmonia do corpo social, e portanto deve ser rigorosamente respeitada e cumprida.²⁰

É nas fazendas do pai, por intermédio de mestres-escola, que Raul Pompéia se inicia nas letras. Com a mudança da família para a capital do império, em 1873, Pompéia, então com 10 anos, matricula-se no Colégio do Abílio, cujo fundador Dr. Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas²¹, é considerado o grande educador do Segundo Reinado. Segue assim, o caminho natural para o qual são destinados os filhos da elite brasileira. Fica seis anos nesse colégio e é transferido para o Imperial Colégio Pedro II, onde conclui o ensino secundário. Sabemos por Romanelli²², que é o momento no qual a iniciativa privada assume o ensino médio. Eliminadas a seriação e a obrigatoriedade de frequência, autorizada a matrícula por disciplina, somente o Colégio Pedro II, criado na capital em 1837 e mantido pelo governo central, tinha competência para fornecer o diploma de bacharel, habilitação obrigatória para inscrição nos cursos superiores. As escolas particulares e os liceus provinciais se transformam em cursos preparatórios para obtenção desse diploma, por meio dos exames realizados no referido colégio.²³

No Colégio Pedro II, aos quinze anos, tem participação ativa no *Grêmio Literário Amor ao Saber*, cuja tribuna ocupa frequentemente. Esse grêmio tem o mesmo nome daquele descrito pelo personagem Sérgio, no Ateneu, Cap. VI. Os temas aí debatidos eram importados das ciências experimentais e do ideário realista - naturalista, pelas obras de Darwin, Comte, Proudhon, Flaubert e Emile Zola.

Aplicado estudioso do grego submete-se, várias vezes, a exames até obter “aprovação com louvor”. Daí entende-se o fato de a maioria dos nomes d’O Ateneu, revestirem-se de

¹⁹ HOLANDA, Sérgio Buarque. Raízes do Brasil. 12^a ed. Rio de Janeiro: J. Olympio. 1978.p. 49

²⁰ Ibid., p. 53

²¹ Os livros desse educador foram distribuídos para vários estados brasileiros, como atestam: *“Infância (Memórias) de Graciliano Ramos*, 5.ed., 1937, no qual o narrador, um menino, descreve sua alfabetização, através dos mesmos. A referência encontra-se na p. 131/134, ; e o livro *“Cora Coralina - Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais”*. 16ed., Ed. Global, 1990, no poema “A escola da Mestra Silvina”.

²² ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1978.

significados que comportam características ou atributos físicos, morais ou profissionais. Por exemplo, *Aristarco*, diretor do internato, significa “*governante dos melhores*” (*arist* é o superlativo de bom; *arc* significa governar).

Em São Paulo, 1882, começa seu curso na Faculdade de Direito no Largo São Francisco. É nesse momento que se engaja na campanha abolicionista, numa atuação apaixonada e radical.

Redigia, com outros, o periódico “*Ca Ira*”, no Centro Abolicionista de São Paulo, uma das inúmeras sociedades emancipacionistas da época. Nelson Werneck Sodré, para expressar a idéia dos radicais, apresenta o seguinte trecho escrito por Raul Pompéia:

A humanidade só tem a felicitar-se quando um pensamento de revolta passa pelo cérebro oprimido dos rebanhos operários das fazendas. A idéia de insurreição indica que a natureza humana vive. Todas as violências em prol da liberdade violentamente acabrunhada devem ser saudadas como vinditas santas. A maior tristeza dos abolicionistas é que estas violências não sejam freqüentes e a conflagração não seja geral. (apud Mendes).²⁴

Em 1884, é reprovado e transferido com mais 93 colegas para a Faculdade de Direito do Recife. O motivo: insubordinações da vida acadêmica. Seus biógrafos apontam a intensa militância em prol da causa abolicionista, como o verdadeiro motivo de seus problemas escolares.

Em 1888 é publicado *O Ateneu*, em folhetins (capítulos diários), na Gazeta de Notícias. É também o ano da abolição da escravatura. Como nos diz Holanda, 1978, “1888 representa o marco divisório entre duas épocas; em nossa evolução nacional, essa data assume significado singular e incomparável”.²⁵

O combate à escravidão é substituído pela causa republicana. Volta-se inteiramente para a política. Participa, ainda, da defesa da profissionalização dos escritores, contribuindo na criação da Sociedade dos Homens de Letras e do Clube Rabelais.

²³ Esse procedimento dos exames realizados pela Instrução Pública é descrito, minuciosamente, nas páginas d’ *O Ateneu*, Cap. X e será apresentado no 3º capítulo deste trabalho.

²⁴ MENDES, op. cit. p. 125/126

²⁵ HOLANDA, op. cit. p. 41

No Natal de 1895, Raul Pompéia com 32 anos, suicida-se, com um tiro no coração. Alfredo Bosi estabelece uma relação entre o homem que conclui o livro incendiando o Ateneu e encerra sua vida por meio de suicídio: “... o suicida Pompéia não aceitou o fardo excessivo que lhe impunham as palavras do pai - ‘Coragem para a luta’²⁷. O ato de incendiar o colégio é homólogo ao suicídio: um e outro significam uma recusa selvagem daquela vida adulta que começa no internato” (apud Andrade).²⁸

Voltando ao presente... o lugar de encontro com os alunos

A pesquisa de campo, feita com os alunos, teve seu projeto original reformulado em função de algumas reflexões que possibilitaram, em primeiro lugar, maior clareza quanto ao objeto deste trabalho, qual seja, o processo de educação formal vivido por crianças e jovens, na instituição escolar e por eles narrado. Como as perguntas remeteram à vivência escolar, são várias as escolas presentes nas falas como *lugares* nos quais essas experiências foram vividas. Assim, não é a uma escola em particular que esse processo está referido, mas a todas as escolas por eles frequentadas. Para encontrá-los e realizar as entrevistas, optamos por uma escola pública de 2º grau. Apesar de presumir que não existiam diferenças significativas entre as escolas públicas (municipais e estaduais) e aquelas da rede particular, no que se refere às questões discutidas neste trabalho, a escola pública estadual se apresentou como melhor opção em função da nossa maior “familiaridade” com essa instituição. Mesmo correndo o risco dessa “familiaridade” embotar o olhar, ela mobilizaria um longo aprendizado adquirido no cotidiano e que poderia melhor orientar a pesquisa. Por fim, a justificativa para a escolha dessa escola, em particular. Ocorreu em razão de um proclamado “nível de excelência” que é reconhecido por alunos, pais e dirigentes educacionais, pois pretendendo trazer, para reflexão da educação escolarizada, um caso que fosse emblemático, não poderíamos privilegiar escolas cujas carências fossem de tal ordem, que pudessem constituir argumentos que legitimassem tratar-se de ‘caso especial’. Os critérios que sustentam essa “excelência” serão explicitados ao longo do trabalho.

²⁷ Essas são as palavras que o pai de Sérgio, personagem-narrador d’ *O Ateneu*, diz ao filho, ao deixá-lo no internato.

²⁸ ANDRADE, op. cit. p. 26.

Também a pergunta feita aos alunos foi reconsiderada. Tendo em vista que o que interessava era a fala dos jovens sobre a escola, a investigação foi ampliada de forma a permitir que eles indicassem as dimensões consideradas mais significativas na vivência escolar. Assim a questão que serviu de norte às indagações foi: o que representa a escola hoje para os jovens do curso de 2º grau, que a estão frequentando, no mínimo há onze anos? Essa indagação se desdobrou nos seguintes aspectos:

1. Presença/ausência e importância da função disciplinadora da instituição escolar;
2. O que elegem enquanto conhecimento significativo a ser adquirido/construído;
3. Definição de bom/mau aluno;
4. Como a escola é vista enquanto espaço de sociabilidade, ou seja, que importância atribuem à convivência com outros jovens que ela possibilita.

Insistimos, portanto, no fato de que muitas das observações feitas pelos alunos não tiveram essa escola como referência mas sim, outras frequentadas durante o percurso escolar. Essa escola é o *lugar* no qual esses jovens foram contatados e se constitui em moldura espacial e social para suas falas.

Feito esse preâmbulo vamos à escola, lembrando as palavras do pai de Sérgio ao levá-lo à porta do *Ateneu*:

*Vais encontrar o mundo ... Coragem para a luta (Pompéia)*²⁶.



Figura 1

A descrição sobre a escola pesquisada soma as observações feitas durante a pesquisa às informações contidas no Plano Escolar para o ano de 1996, elaborado pelos próprios profissionais da mesma.

Situada em uma região de fácil acesso, dada a proximidade de duas estações de metrô, em rua paralela a uma importante avenida, servida por ônibus cujos trajetos ligam as zonas sul, leste e oeste da capital, é classificada como “local de passagem, num bairro misto, residencial sobretudo; ... muitas vezes, meio do caminho entre o trabalho e a escola”.

Por razões profissionais a conhecemos, alguns anos atrás. Na lembrança, uma rua tranqüila, com um prédio quadrado, de dois pavimentos, plantado no meio do terreno, cercado por um bonito jardim. Na primeira visita para solicitar autorização para a pesquisa, um susto: a escola perdeu sua fachada, que encontra-se escondida atrás da paisagem costumeira de outdoors, com propagandas diversas. Essa prática teve início em 1991, por decisão do governador que facultou às escolas estaduais esse comércio. Assim, parte de nossas escolas públicas seguem,

²⁶ POMPÉIA, Raul. O Ateneu. 14.ed. São Paulo: Ática. 1991.

monotonamente, a paisagem dominante no resto da cidade, ou seja, não se enxergam mais fachadas. Os lugares (aéreos) foram alugados e devidamente encobertos por anúncios variados, que se renovam periodicamente. Podemos considerar essa prática, concretização exemplar da orientação da Secretaria da Educação, de parceria entre a instituição pública e a empresa privada. Esta escola, por exemplo, com excelente localização na geografia da cidade (uma das características que a distinguem, entre as melhores) recebe R\$ 1.100,00 por mês, pelo aluguel da sua fachada. Dinheiro necessário, porque utilizado para pagar os salários de funcionários que a Associação de Pais e Mestres precisa contratar. Não foram encontrados registros de quantas escolas públicas aderiram a essa prática de aluguel de suas fachadas, mas um olhar atento pela cidade descobre que são muitas. Aquelas cuja localização é privilegiada, pelas possibilidades de acesso, em avenidas ou ruas de intensa circulação. Consideramos que, quando a arquitetura escolar fica escondida atrás de *out-doors*, perde-se um pouco da identidade desse espaço. Quanto a essa questão, é interessante registrar que essa mesma lógica do mercado encontrava-se presente também n'O Ateneu ainda que nele a fachada, diferentemente das escolas de hoje, fosse objeto de "zelo". É isso que a descrição de Sérgio, transcrita em seguida, explicita:

Um jato de luz elétrica, derivado de foco invisível, feria a inscrição dourada em arco sobre as janelas centrais, no alto do prédio. (Pompéia, 1991, p.18)

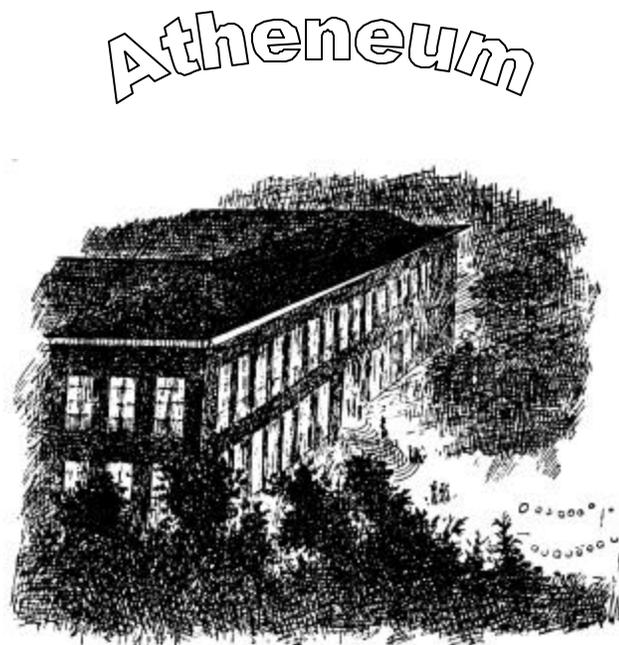


Figura 2

O Ateneu, quarenta janelas, resplandecentes do gás interior, dava-se ares de encantamento com a iluminação de fora”. (Pompéia, p.22)

(...) Ateneu era o grande colégio da época. Afamado por um sistema de nutrido réclame mantido por um diretor que de tempos a tempos reformava o estabelecimento, pintando-o jeitosamente de novidade, como os negociantes que liquidam para recomeçar com artigos de última remessa; ... (Pompéia, p. 15)

Enquanto as escolas de hoje, públicas, paulistas, alugam suas fachada para obter recursos, *O Ateneu*, escola da rede privada do século passado, faz da bonita fachada chamariz para obter mais alunos pagantes.

Voltemos à escola, na qual foi realizada a pesquisa. Criada em 1945, já ofereceu várias modalidades de cursos, recebendo inúmeras denominações como Ginásio, Centro de Educação, Instituto de Educação e finalmente Escola Estadual. Segundo a diretora, esses 50 anos de

existência são sinônimo de tradição e outra das justificativas para a fama “de modelo” atribuída à escola.

Sabendo que o prédio, ocupado hoje pela escola, foi construído em 1957, fizemos uma consulta à planta original que orientou essa construção. De posse desta e de uma outra planta, elaborada por uma aluna, foi feita uma visita num sábado, para que observássemos o espaço físico sem o burburinho das aulas. Com surpresa nos apercebemos das modificações que os anos tinham acrescentado à escola e o quanto de história estava ali depositado. Porém o mais surpreendente foi a comparação da planta feita pela aluna com a planta original e as explicações dadas pelo zelador que nos ciceroneava: descobrimos que a planta elaborada pela aluna omitia muitos lugares que, fisicamente, estavam presentes. Percebemos que a ausência de determinados lugares não era casual ou conseqüência de esquecimento, eram aqueles que, hoje, vedados aos alunos estão excluídos da experiência discente e, portanto, para eles inexistentes. Compreender como *espaços* são transformados em *lugares* foi possível em função da leitura de Frago, 1998:

A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O salto qualitativo que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se 'a partir do fluir da vida' e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído.²⁷

Ao longo dos capítulos teremos oportunidade de discutir essa organização do espaço físico.

Como foi sempre muito procurada, o critério para obtenção de vaga era de uma prova (vestibulinho); depois passou a ser sorteio, contando, hoje, com mais ou menos 2.100 alunos, distribuídos em três turnos. “A diferença de clientela entre os turnos é visível e a situação permanece igual à dos últimos três anos (93, 94 e 95), ou seja, o noturno constitui-se de uma população predominantemente trabalhadora e, no diurno, isso já não ocorre. Em conseqüência, temos classes sociais distintas, diferente disponibilidade para o estudo etc, o que deverá ser levado em conta no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (metodologia, conteúdo, avaliação)”. Teremos oportunidade de refletir sobre essa proposta de ensino diferenciado nos

²⁷ FRAGO, Antonio Vinão e ESCOLANO, Augustín. Currículo, espaço e subjetividade – a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro. DP&A editora. 1998, p. 61

turnos, a partir dos depoimentos dos alunos. O documento informa também que, no geral, a clientela tem um razoável poder aquisitivo mas já foi melhor; existem informações até 1995, quando a escola ainda era “padrão”²⁸. Durante a visita para solicitar autorização para a pesquisa, ouvimos a diretora atender um telefonema do gabinete da secretária, informando que a escola seria visitada por autoridade estrangeira sendo que, antes, alguém da própria Secretaria iria à escola, para conversar. Reclama, quando desliga, pois diz que se ficar recebendo pessoas da Secretaria, não terá tempo para administrar a escola. Parece que a escola, pela fama de modelo, recebe muitas visitas, mostrada pela própria Secretaria da Educação, como uma vitrine.

O curso oferecido é Ensino de 2º grau - Inciso III art.7º - Del. CEE 29/82, ou seja, não-profissionalizante, voltado para formação geral. Quanto à idade, nessa unidade escolar, a faixa etária é de 14 a 18 anos, portanto, alunos, em sua maioria, adolescentes. No período diurno a maioria é do sexo feminino; no período noturno a maioria é do sexo masculino e no geral, predomina o feminino (58%) em relação ao masculino (42%). A maioria cursou o 1º grau em escola pública estadual sendo que “neste ano (1996), em especial, a incidência da escola estadual foi mais acentuada, devido aos critérios estabelecidos pela secretária de educação que privilegiou, nos sorteios, os alunos da rede pública do estado. Em relação à vinda de alunos da rede pública municipal e da rede particular, ela é significativa no diurno, porém, tem diminuído. E, no período noturno, quase não há alunos de escolas particulares”. O referido documento destaca, também, “o fato de continuar crescendo o número de alunos trabalhadores, no diurno. Constante e em bom número são as solicitações de mudanças de período, pelo fato de terem conseguido emprego. Parece, cada vez mais, haver necessidade do jovem trabalhar mais cedo, contribuindo para o orçamento familiar”.

Em virtude dessa afirmação concluímos, analisando os depoimentos, que o aumento dos alunos trabalhadores se deva também a ampliação das necessidades de consumo desses jovens, não contempladas no orçamento familiar.

²⁸ Escolas-padrão: conjunto de escolas “modelo”, nas quais os professores tinham agregado a sua carga horária, um número maior de horas para o trabalho extra-classe (reuniões, preparação de aula e pesquisa), cumpridas na escola, além da possibilidade de regime de dedicação exclusiva, com acréscimo de salário. Essas escolas dispunham, ainda, de professores coordenadores de

Quanto ao nível de escolaridade dos pais “pela nossa observação, podemos dizer que a diferença entre a clientela dos períodos se evidencia, como já ocorrera nos anos anteriores: enquanto no diurno há um número maior de pais com formação escolar de 2º e 3º graus, no noturno constata-se um nível de escolaridade mais baixo, com predominância do 1º grau incompleto ou concluído”. É baixa a participação da comunidade, sendo que apenas 5% dos pais comparecem às reuniões gerais da escola. No entanto, informam que “há um grupo de pais, pertencentes à Associação de Pais e Mestres, extremamente atuantes. Sobressaem pela sua dedicação e subsidiam financeiramente grande parte das necessidades da unidade escolar. Os pais, membros do Conselho de Escola, participam das decisões financeiras, administrativas e pedagógicas da escola, porém, o envolvimento destes é menor se comparado com a Associação de Pais e Mestres”.

“A participação dos alunos nas atividades propostas pela escola é efetiva: curso de teatro, campeonato, jornal, frequência à biblioteca e programações culturais extra-classe”. Nos depoimentos inexistem falas que registrem “programações culturais extra-classe”. “Em relação ao teatro, esta unidade escolar possui, há vários anos, um curso com resultados altamente positivos. No início do ano, os alunos se inscrevem e, ao longo do mesmo, não só fazem o curso como representam peças. A Associação de Pais e Mestres mantém, permanentemente, um diretor que ministra as aulas e faz montagem de espetáculos”. Convém registrar que essa é uma atividade que requer pagamento dos alunos, assim como as aulas de computação.

Quanto ao futuro, o Plano informa que “O aluno que ingressa nesta unidade escolar, em sua grande maioria, pelo que temos constatado, aspira chegar à universidade. Esta escola não contempla, especificamente, em seus objetivos a intenção do aluno em atingir o curso superior (preparando-o para o vestibular)²⁹, porém, acredita que lhe oferecendo um ensino de boa qualidade, tornando-o um ser pensante, atuante, crítico e criativo estas expectativas poderão ser alcançadas”.

área ou período; implementado em 1991, esse projeto totalizou apenas mil estabelecimentos, num conjunto de seis mil, e foi revogado pela atual gestão.

No que se refere aos professores, é preciso registrar que um dos itens que torna uma escola referência na rede pública é a estabilidade e formação do quadro docente. De forma geral, as escolas mais antigas e com melhor localização recebem os professores melhores qualificados. Nesse ano, não foi o que encontramos. De 99 professores contratados em 1996, apenas 34 são titulares de cargo, três estáveis e 36 OFAS³⁰, entre os quais quatro com formação incompleta.

O módulo (quadro de funcionários definido pela secretaria da educação, em função do tamanho da escola e de sua clientela) prevê 26 funcionários, mas apenas dezessete encontram-se em exercício. A questão de falta de pessoal é indicada como problema, no Plano Escolar: “mesmo que o módulo estivesse completo, não supriria as necessidades da unidade escolar. Na realidade, esta escola, pelo seu tamanho e clientela, comportaria um número de funcionários maior do que o oficialmente determinado. (...) A falta de um número suficiente de funcionários prejudica a organização da unidade escolar, pois qualquer ausência gera, facilmente, problemas no andamento das atividades diárias”. Essas ponderações se justificam se compararmos os números dessa escola com aqueles registrados no Manual do Colégio Bandeirantes, também considerado de “excelência” entre as escolas da rede privada, pelo alto índice de aprovação de seus alunos nos vestibulares: nesse mesmo ano de 1996, existiam 105 funcionários técnico-administrativos e 143 professores, para uma clientela de 2.800 alunos de 5ª série ao 3º colegial. A consequência, para a escola pública, é a “necessidade de contratar, pela Associação de Pais e Mestres, recursos humanos não previstos no módulo escolar, para controlar o fluxo de pessoal em pontos estratégicos do prédio (portarias), para a secretaria, para a limpeza e parte disciplinar. Nesse sentido, a Associação de Pais e Mestres deixa de investir em recursos pedagógicos para suprir extensa folha de pagamentos”. Esta é uma questão que aflige, há muito tempo, as escolas públicas principalmente aquelas que, atendendo clientela mais pobre, não conseguem constituir uma APM com um caixa que responda à essas demandas.

²⁹ Dos alunos entrevistados, apenas um não tinha expectativa de acesso ao 3º grau. Apesar de informar que a preparação para o vestibular não é objetivo da formação, a escola realiza um “provão” que reproduz, em certa medida, os exames vestibulares, e que é objeto de polêmica entre professores e alunos.

³⁰ Titular de cargo é o professor concursado, efetivo na unidade escolar. A tendência é de maior tempo de permanência na mesma; Estável é o professor que não sendo concursado, adquiriu estabilidade através da Constituição de 1988 e OFA (Ocupante

de Função Atividade) é o professor não concursado, contratado em caráter temporário, podendo portanto ficar sem aulas se outro com melhor pontuação que a dele, disputar a vaga.

A pesquisa

Foram entrevistados, no final de 1996, 18 alunos, sendo oito do noturno; sete do vespertino e três do matutino:

Nome	Turno	Sexo	Idade	Pré	1º Grau	Reprov.
Célia	Noturno	Fem.	17	Pública	Pública	1º col.
Marcelo	Noturno	Masc.	17	Pública	Pública	1º col.
Adriano	Noturno	Masc.	16	Pública	Pública	Não
Ahamad	Noturno	Masc.	16	Particular	Part./Púb..	Não
João Henrique	Noturno	Masc.	18	Pública	Pública	5ª/6ª
Leandro	Noturno	Masc.	17	Não lembra	Pública	4ª
Vivian	Noturno	Fem.	18	Particular	Particular	Sim
Fábio	Noturno	Masc.	18	Não lembra.	Particular	5ª
Lílian	Vesp.	Fem.	18	Particular	Particular	7ª
Luciana	Vesp.	Fem.	18	Pública	Pública	7ª/2º
Tiago	Vesp.	Masc.	16	Particular	Pública	Não
Tiago 1	Vesp.	Masc.	16	Particular	Particular	Não
Waldir	Vesp.	Masc.	17	Particular	Pública	Não
Carolina	Vesp.	Fem.	16	Pública	Particular	Não
Ingrid	Vesp.	Fem.	16	Pública	Particular	Não
Fernando	Mat.	Masc.	17	Pública	Pública	Não
Cíntia	Mat.	Fem.	16	Pública	Pública	Não
Priscila	Mat.	Fem.	16	Particular	Pública	Não
*Quelany	Mat.	Fem.	16	Particular	Particular	Não

* Essa aluna, na época cursava o 1º ano e não foi entrevistada com esse grupo. Sendo do grupo que estava empenhado em reativar o grêmio, procuramos por ela, no ano seguinte, solicitando que fizesse uma planta atual da escola para que fosse comparada à planta original. Na oportunidade, conversamos sobre a criação das salas-ambiente que se processava.

Essas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas³¹. O objetivo era obter uma amostra emblemática do universo pesquisado, ou seja, que contemplasse as diferenças de turno, sexo e desempenho escolar. No entanto, essas diferenças não foram investigadas neste trabalho. Houve maior apoio à pesquisa por parte do coordenador do noturno, sendo que os alunos desse período foram rapidamente selecionados e mostraram maior receptividade à entrevista. Presenciamos algumas situações que confirmam essa disponibilidade maior: uma aluna questionou o coordenador por não ter sido chamada, e um aluno veio pedir, espontaneamente, para participar, apesar de não ter sido indicado pelo coordenador. Talvez tenha contribuído para essa maior disponibilidade dos alunos do noturno o fato de as entrevistas serem realizadas em horário de aula, sendo raros os casos de alunos que chegaram mais cedo à escola para a tarefa. Isso não foi possível nos demais períodos. Por determinação da coordenadora, as entrevistas foram realizadas após o término do turno da manhã e antes do início do turno da tarde. Sendo esse o horário de almoço, alguns alunos não compareceram, por necessidade de atenderem outros compromissos e os que compareciam tinham pressa em voltar para casa. Quanto aos alunos da tarde, era preciso que viessem mais cedo para a escola. Apesar das entrevistas terem sido marcadas, ocorreram vários “furos” dos alunos desse turno. Daí o número maior de entrevistas do período noturno.

Com a preocupação de fazer emergir o *real visto pelo outro* foi dada especial atenção ao roteiro que seria utilizado para orientar os depoimentos. O desafio era elaborá-lo de forma que se constituísse em instrumento eficaz na obtenção das informações que interessavam à pesquisa, evitando, ao mesmo tempo, coibir a espontaneidade dos alunos³². Um desafio adicional era motivar os jovens para que expressassem a vivência escolar, de maneira loquaz, rica em detalhes, num contato tão efêmero. É neste contexto que foi feita a opção de utilizar dez das 36

³¹ Não foram transcritos os depoimentos de Fábio (integral) e de Priscila (um trecho), pois foi roubado o gravador contendo a fita com a fala desses alunos.

³² Esse roteiro foi anexado ao Apêndice 1, juntamente com as fichas preenchidas pelos alunos e com uma tabela que sintetiza outras informações sobre os mesmos.

pinturas feitas por George Deem e publicadas em seu livro “Art School – An homage to the masters”. Aqui se impõe uma breve explicação. A importância da linguagem artística, no processo ensino-aprendizagem, foi percebida durante nossa prática docente nas escolas públicas de segundo grau. As dificuldades enfrentadas pelos alunos, na motivação para leitura e compreensão de textos didáticos, estimularam experiências de utilização da música, charges, tiras de quadrinhos, vídeos e pinturas, em sala de aula, com resultados alentadores. Essas linguagens utilizadas, inclusive, nas avaliações, fez com que a angústia da prova fosse substituída por um saudável clima de curiosidade e uma dimensão lúdica foi acrescentada ao sério espaço da aula, contribuindo, ainda, para que os alunos ampliassem seus conhecimentos. Afinal, compreender que as formas de expressão artística também se constituem em discursos sobre as questões contemporâneas, representa a possibilidade de ampliação da leitura que esses jovens fazem do mundo. O trabalho realizado por George Deem, tem como tema a sala de aula, que é reproduzida segundo estilos de reconhecidos mestres e escolas de pintura. O fato de um artista demonstrar interesse pela sala de aula, e expressá-lo através das pinturas, acrescentou valor à experiência escolar, avaliando, de certa forma, a escolha do tema da pesquisa. Pela atitude dos jovens diante das pinturas, julgamos satisfeito o desejo de oferecer a eles alguma coisa, em troca das pesquisas. Foram selecionadas as pinturas que apresentavam maiores diferenças, com ênfase em detalhes variados, tentando oferecer um leque amplo de dimensões que poderiam ser apreendidas pelos jovens, em função de seus valores e expectativas. A reflexão tomou como objeto apenas o dito pelo aluno, suas explicações e considerações sobre as pinturas escolhidas, não sendo realizadas análises sobre o significado intrínseco das mesmas e tampouco qualquer interpretação psicanalista. Isso foi explicado aos alunos entrevistados. Cabe registro que as ponderações e justificativas dos alunos, para as escolhas, acabaram se constituindo num rico material que será utilizado, ao longo dos capítulos. No Apêndice 2 apresentamos as pinturas oferecidas, bem como as escolhas realizadas.

As entrevistas foram individuais e realizadas em vários lugares, no interior da escola, pois apesar da biblioteca ter sido oferecida como local para esse trabalho esteve fechada em vários horários e foi substituída por salas de aula desocupadas, sala de vídeo e jardim interno da escola.

Organizamos um segundo encontro com os alunos entrevistados, no Centro Cultural São Paulo. Nessa oportunidade foram entregues a eles as transcrições dos depoimentos que haviam feito, para que avaliassem as informações registradas. Apesar de todos terem sido convidados, compareceram apenas Adriano, Lílian, Fernando, Tiago, Cíntia e Priscila. Também foi apresentado o vídeo *The Wall*³³, a partir do qual conversamos sobre as questões disciplinares presentes na escola. Essa discussão coletiva foi gravada em vídeo mas, em função de problemas técnicos, não foi transcrita.

Várias “ordens” poderiam definir a seqüência dos capítulos, pois se para nós a questão mais importante é a **disciplina**, para os alunos, a lembrança mais forte, aquela que marcou foi a da **convivência**. Para a escola, a função consensualmente estabelecida como definidora de sua identidade é a do **ensino-aprendizagem**. Começaremos por aquela que os alunos destacaram como mais importante: “A escola como lugar da convivência”. No segundo capítulo serão apresentados os trechos dos depoimentos dos alunos que remetem para a relação que estabelecem com o conhecimento escolar: “A escola como lugar de ensinar e aprender”. Encerra este trabalho o capítulo - Os vários lugares da disciplina, para o qual foram selecionadas as falas dos alunos que explicitam como são representadas as questões disciplinares e onde, à guisa de conclusão, apontamos a presença dessas questões, em todo o percurso. Sérgio, aluno d’O Ateneu, nos acompanhará durante toda a caminhada no papel de aluno que confirma essa organização escolar sobrevivendo desde o século XIX. Os trechos de sua fala, assim qualificadas, serão sempre apresentados em itálico, com a referência às páginas das quais foram extraídas. Algumas ilustrações da obra – *O Ateneu*, foram reproduzidas porque, elaboradas a bico de pena pelo próprio Raul Pompéia, emprestam maior eloqüência às descrições.

33 WATER, Roger (roteiro). *Pink Floyd – The Wall*. Dirigido por Alan PARKER. 1982.

A escola como lugar da convivência



ASHCAN SCHOOL

Figura 3

... aqui mostra também o relaxamento na sala de aula e a violência na sala de aula. Isso eu acho que nunca deve existir, a falta de respeito na sala de aula e é isso que tá mostrando aqui, pelo fato de estas pessoas estarem brigando. É violento. Tanto na relação aluno e professor, professor e aluno, aluno e aluno... (Célia)

A pintura de George Deem ASHCAN SCHOOL foi a representação de sala de aula considerada “mais feia/ pintura que menos gostou/ tem na escola e detesta”, pela maioria dos alunos. A justificativa para essa escolha teve como eixo, explicitado em várias falas, a presença da violência nas relações pessoais. E, para esses alunos, as relações pessoais, a convivência que se estabelece na escola, a sociabilidade enfim, foi a dimensão sublinhada, quando perguntados sobre a lembrança/recordação mais forte/importante/marcante de suas vidas escolares. Neste capítulo foram reunidos os trechos dos depoimentos, desses alunos e de Sérgio em *O Ateneu*, que se referem à essa dimensão, com o objetivo de destacar as semelhanças e diferenças do cotidiano escolar entre esses dois momentos históricos.

A indicação da amizade como dimensão mais importante da vivência escolar pode significar uma busca, por parte dos alunos entrevistados, de formas de relacionamento menos institucionalizadas (como o são as relações familiares, por exemplo) e, portanto, mais abertas à invenção. Ortega, 2000, ao discutir o empobrecimento das nossas formas de sociabilidade, aponta para uma nova abordagem do interagir afetivo que, fugindo do imaginário dominante, recupera a amizade como *experimentação de novas formas de sociabilidade*, constituindo-se como *um exercício do político*:

Vivemos em uma sociedade na qual as relações permitidas são extremamente reduzidas ou simplificadas já que uma sociedade que aceitasse e fomentasse um número maior de relações seria extremamente complexa de administrar e controlar. (p. 40)

(..) A amizade constitui uma alternativa às velhas e rígidas formas de relação institucionalizadas, representando igualmente uma saída ao dilema entre uma saturação de relações, surgido da dinâmica da modernização, e uma solidão ameaçadora. (p. 55/56)¹

Nos relatos de ontem e de hoje destacam-se, como grande contribuição da escola, as relações com os pares, em função de uma identidade definida pela idade e/ou pertencimento à condição de alunos; eventualmente, com alguns professores, aqueles considerados “amigos”. Com maior frequência, as lembranças remetem para relações positivas mas, as relações negativas também aparecem como marcantes, ainda que mais raras. Ao descreverem essas relações vão explicitando suas opiniões acerca de vários aspectos da vida

1 ORTEGA, Francisco. Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. P. 40/55/56.

escolar: escola pública/escola privada, peculiaridades do ensino noturno e da experiência de quem concilia estudo e trabalho, a desigualdade econômica interferindo nas relações com os colegas, características das professoras que marcaram positivamente as lembranças, reprovação etc.

Assim, também n’*O Ateneu*, classificado por seu autor como *microcosmo da sociedade*, são as relações estabelecidas no internato (com colegas, professores e, principalmente Aristarco, o diretor) e fora dele, que ganham destaque na narração. Relações que tornam Sérgio *descrente da fraternidade do colégio*, logo nos primeiros dias de aula.

O prazer de estar junto...

Antes de seu ingresso n’*O Ateneu*, Sérgio narra, sua frequência como externo durante alguns meses, a uma *escola familiar do Caminho Novo*. Na brevidade da descrição de sua primeira experiência escolar, o assunto principal são os colegas:

Ao meio-dia, davam-nos pão com manteiga. Esta recordação gulosa é o que mais pronunciadamente me ficou dos meses de externato; com a lembrança de alguns companheiros – um que gostava de fazer rir à aula, espécie interessante de mono louro, arrepiado, vivendo a morder, nas costas da mão esquerda, uma protuberância calosa que tinha; outro adamado, elegante, sempre retirado, que vinha à escola de branco, engomadinho e radioso, fechada a blusa em diagonal do ombro à cinta por botões de madrepérola”. (Pompéia, p. 11/12). (grifo nosso)

Aqui, um parêntese. Vamos encontrar em muitas das descrições sobre os colegas do Ateneu, insinuações de homossexualidade. Essas menções, sempre que surgirem, serão grifadas pela persistência com que aparecem e para que possamos compará-las à forma como a mesma questão é mencionada, pelos alunos de hoje.

No seu primeiro dia n’*O Ateneu*, Sérgio é recomendado, pelo professor Manlio, *ao mais sério dos seus discípulos, o honrado Rebelo*, o mais velho dos alunos na sala de ensino superior de primeiras letras e com o qual divide o banco escolar. Sérgio o descreve:

Abriam-se as aulas a 15 de fevereiro. (p. 22)

(...) tinha óculos escuros como João Numa (o bedel). O vidro curvo dos óculos cobria-lhe os olhos rigorosamente, monopolizando a atenção no interesse único da mesa do professor. Como se fosse pouco, o zeloso estudante fazia concha com as mãos às

têmporas, para impedir o contrabando evasivo de algum olhar escapado ao monopólio do vidro. (...) Recebeu-me com um sorriso benévolo de avô; afastou-se um pouco para me dar lugar e esqueceu-me incontinenti, para afundar-se na devoradora atenção que era o seu apanágio. (Pompéia, p. 25)

Apresenta, com ênfase nos caracteres físicos, os companheiros de classe:

... uma variedade de tipos que me divertia. O Gualtério miúdo, redondo de costas, cabelos revoltos, motilidade bruscas e caretas de símio – palhaço dos outros, como dizia o professor; o Nascimento, o bicanca, alongado por um modelo geral de pelicano, nariz esbelto, curvo e largo como uma foice; o Álvares, moreno, cenho carregado, cabeleira espessa e intonsa de vate de caverna, violento e estúpido ... o Almeidinha, claro, translúcido, rosto de menina, faces de um rosa doentio, que se levantava para ir à pedra com um vagar lânguido de convalescente; o Maurílio, nervoso, insofrido, fortíssimo em tabuada ... lá estava Maurílio, trêmulo, sacudindo no ar o dedinho esperto ... olhos fúlgidos no rosto moreno, marcado por uma pinta na testa; o Negrão, de ventas acesas, lábios inquietos, fisionomia agreste de cabra, canhoto e anguloso, incapaz de ficar sentado três minutos, sempre à mesa do professor e sempre enxotado, debulhando um risinho de pouca-vergonha, fazendo agrados ao mestre, chamando-lhe bonzinho, aventurando a todo ensejo uma tentativa de abraço que Mânlio repelia, precavido de confianças; Batista Carlos, raça de bugre, válido, de má cara, coçando-se muito, como se o incomodasse a roupa no corpo, alheio às coisas da aula, como se não tivesse nada com aquilo, espreitando apenas o professor para aproveitar as distrações e ferir a orelha aos vizinhos com uma seta de papel dobrado. (...)

Digno de nota havia ainda o Cruz, tímido, enfiado, sempre de orelha em pé, olhar covarde de quem foi criado a pancadas, aferrado aos livros, forte em doutrina cristã, fácil como um despertador para desfechar as lições de cor, perro como uma cravelha para ceder uma idéia por conta própria; o Sanches, finalmente, grande, um pouco mais moço que o venerando Rebelo, primeiro da classe, muito inteligente, vencido apenas por Maurílio....

O resto, uma cambadinha indistinta, atormentados nos últimos bancos, confundidos na sombra preguiçosa do fundo da sala.

Fui também recomendado aos Sanches. Achei-o supinamente antipático: cara extensa, olhos rasos, mortos, de um pardo transparente, lábios úmidos, porejando baba, meiguice viscosa de crápula antigo. Era o primeiro dia de aula. Primeiro que fosse do coro dos anjos, no meu conceito era a derradeira das criaturas. (Pompéia, p. 25/26)

Fernando, com 17 anos, nos diz da lembrança que ficou, pensando em toda a sua vida escolar:

Da escola em si? Sinceramente, foram grandes amigos. Gosto da escola, principalmente de amigos, colegas.

Para sair nos finais de semana, Fernando se reúne com alguns alunos desta escola e outros de outro colégio, no qual estudou, assim como Marcelo que faz programas sempre com amigos, inclusive viagens. Para ele, entrar num colégio sem conhecer ninguém *é uma barra*. É preciso fazer logo amizade para poder *compartilhar com alguém*.

Em todos os relatos percebe-se que, para esses jovens, a escola é um espaço, quase que exclusivo, para a constituição das *turmas*. Alguns encontros acontecem com a *turma* da rua, ou bairro; raros aqueles que se dão no ambiente de trabalho.

É o caso de Leandro, que diz *morar longe*, Vila Facchini, o que o impede de encontrar os colegas fora da escola. Diz que tem dificuldades em fazer amigos e não tem outra turma, além daquela formada neste lugar. Como todos os outros gosta da escola por causa das amizades. Isso é o que ela tem de melhor. Em suas palavras: *tem poucas e valiosas amizades*, como em outra escola que estudou. Ao responder o que marcou mais sua vida escolar, desde o pré-primário até o colegial, faz o seguinte jogo de palavras:

Eu sempre fui um aluno dedicado aos estudos, então como se diz, feliz nos estudos e infeliz nas relações pessoais...

Para o Thiago, a convivência nas escolas foi tão importante que lhe possibilitou formar uma banda com um amigo da escola atual, e outros do colégio que frequentou no passado.

Cíntia reitera: a lembrança mais forte que ficou foi dos amigos. Ressalva que alguns professores foram seus amigos mas a quantidade maior foi *colegas*: é assim que chamam os companheiros de idade e condição (alunos). Perguntada sobre a importância da escola como um lugar para fazer amigos, responde:

É sim. É o melhor lugar para fazer amigos: a escola.

No entanto ressalva que existem pessoas “*umas mais legais, outras mais chatas*”. Esse julgamento se refere tanto aos professores quanto aos colegas. Concorde que a escola seja um bom lugar para amizades, mas que depende de com quem se fala, com quem se conversa, pois *todo lugar tem coisa ruim e coisa boa*. Qualifica esta escola como boa por que *os professores são bons e as pessoas são legais*.

Em algumas experiências de conciliação entre escola e trabalho a presença dos amigos pode amenizar o desgaste, apesar das dificuldades. É o caso de Viviani que trabalha o dia todo e estuda à noite. Acorda às 6h00, sai de casa às 6h55 e chega meia-noite, todos os dias. Vem direto do trabalho para a escola e diz que:

... todo final de ano estou acabada.

Nos finais de semana aproveita para dormir e sair com os amigos:

... meu contato é aqui; com pessoas jovens é aqui no colégio porque onde eu trabalho são pessoas bem mais velhas.

Está repondo aula no período da manhã e nota a diferença entre os dois períodos, no que se refere ao ânimo dos alunos. O período da manhã:

... parece que é muito mais puxado, por que o povo tem mais ânimo para vir à escola. O pessoal da noite não, já trabalhou o dia inteiro, está todo mundo com fome, cansado, então o aproveitamento é menor....

Trabalho e escola podem se conciliar de forma ideal, como conta Célia, para quem a melhor recordação da escola foi quando os amigos da escola eram também amigos do trabalho.

Que eu nunca esqueci? Acho que foi a recordação..., sempre que eu penso em escola, eu penso na 8ª série, quando eu comecei a trabalhar.... Na 8ª série quando eu comecei a trabalhar e o pessoal do meu serviço era o pessoal do meu colégio, eles também entraram no mesmo serviço que eu, era do mesmo colégio que eu, então ficou legal a escola. Tanto que, quando eu lembro da escola eu lembro da 8ª série, porque foi o ano melhor porque eu só tenho amigo aqui nas escola; porque na rua, como eu trabalho o dia todo e final de semana eu não estou namorando, eu prefiro a escola. Eu falto bastante, mas não é porque eu falto no colégio, é porque eu fico aqui embaixo cabulando aula, entendeu?

Porque o colégio é a parte mais legal de todos os meus dias, porque é na sala que eu converso, eu tenho meus amigos, não posso ir na casa deles (grifos nossos), não sei nem onde eles moram, então eu me reuno com eles aqui. ... é o ponto de encontro. Então meus amigos estão todos aqui.(grifo nosso). Os trechos grifados serão retomados.

Confirma que essa é a dimensão mais importante e conta que *quando não conhecia ninguém, não tinha vontade de vir para a escola. É somente a partir do momento que começa a conhecer todo mundo, que passou a adorar vir para o colégio e não falta mais. A escolha desta escola foi determinada pelo fato de conhecer algumas pessoas que nela estudavam.*

Para Sérgio, d'O Ateneu, uma amizade descrita como prazerosa foi aquela estabelecida com Bento Alves, *aluno do curso superior, eleito bibliotecário, de voto unânime.* O acesso à biblioteca do colégio foi possível graças à intervenção desse amigo. Vinculada ao *Grêmio Literário Amor ao Saber*², possuía uma coleção de quinhentos a seiscentos volumes de variados textos, entre os quais encontra Júlio Verne, a quem diz *dever uma multidão numerosa dos amáveis fantasmas da primeira imaginação.* Deixemos que ele descreva essa amizade:

A amizade do Bento Alves por mim, e a que nutri por ele, me faz pensar que, mesmo sem o caráter de abatimento que tanto indignava ao Rebelo, certa efeminação pode existir como um período de constituição moral. Estimei-o femininamente (grifo nosso), porque era grande, forte, bravo; porque podia me valer; porque me respeitava quase tímido, como se não tivesse ânimo de ser amigo. Para me fitar esperava que eu tirasse dele os meus olhos. A primeira vez que me deu um presente, gracioso livro de educação, retirou-se corado, como quem foge. Aquela timidez, em vez de alertar, enternecia-me, a mim que aliás devia estar prevenido contra escaldos de água fria. (...)

Na biblioteca, Bento Alves escolhia-me as obras: imaginava as que me podiam interessar; e propunha a compra, ou as comprava e oferecia ao Grêmio, para dispensar-se de mas dar diretamente. No recreio não andávamos juntos; mas eu via de longe o amigo atento, seguindo-me o seu olhar como um cão de guarda.

Soube depois que ameaçava torcer o pescoço a quem pensasse apenas em me

² O Grêmio Literário Amor ao Saber existiu de fato no Colégio Pedro II e Raul Pompéia frequentou sua tribuna, aos quinze anos.

ofender; seu irmão adotivo! confirmava. (grifo nosso) (Pompéia, p. 73/74)

... também com professores

Como foi registrado, os professores também podem ser considerados amigos e incluídos nas lembranças marcantes, quando se relacionam com os alunos de maneira diferenciada. É o que nos conta João Henrique, 18 anos. Mantém amigos de outra escola, e diz que tem muitos, muitos amigos nesta, mas que apenas um faz parte da turma dos finais de semana, composta pelos amigos do bairro. Nesta escola prefere conversar com todo mundo, percorrendo os vários grupos, *panelas* que se formam no pátio, no intervalo. No entanto, essa relação com os amigos é contada como menos importante que aquela que estabeleceu com professores e que foi considerada mais significativa. Para ele, portanto, a recordação mais forte que ficou foi de duas professoras. Diz que marcaram muito, em sua vida: *Heloísa, quando estava na 3ª série e Júnia, na 8ª Série*. Não lembra que matéria lecionavam, mas diz que marcaram muito sua vida. (Por que?)

Porque essas duas professoras, na sala, elas davam uma atenção especial para o aluno, entendeu; tanto para aqueles que eram mais bagunceiros (que eu era um dos mais bagunceiros), quanto para aqueles que eram mais empenhados, entendeu. Era como um pai e uma mãe assim: dava conselho, dava dicas para gente se divertir, numa boa, saudável, ela ajudava o grêmio a participar, assim de eventos, tipo campeonatos; foram as professoras que não só davam a aula³ mas também participavam na vida particular do aluno; davam um conselho, assim: às vezes alunos que tinham problemas com os pais, entendeu, ela ajudava, ou então chamava a mãe para conversar. Fora a disciplina, não tem nada a ver, estou falando da vida do aluno, entendeu; então foram duas professoras super bacanas, entendeu, que eu gostei muito. Então quando vem esse lance de lembrar de colégio, de escola, antepassado assim, eu lembro dessas duas professoras. (grifo nosso).

O sofrimento por estar junto

A convivência também inclui relações difíceis, que marcam negativamente as lembranças escolares, aproximando os jovens dessa pesquisa aos jovens d'O Ateneu. Começamos pela descrição que Rebelo – colega ao qual o Prof. Manlio recomenda Sérgio,

³ Como veremos no próximo capítulo, os alunos consideram que *dar aula* é falar estritamente sobre o conteúdo da matéria.

faz sobre os rapazes d'O Ateneu, no primeiro dia de aula de Sérgio. Neste trecho se evidenciam as relações sustentadas na hipocrisia, supremacia da força física, hierarquia rígida, autoritarismo e violência. Essas relações dão concretude às marcas características da realidade brasileira do período, em descrição carregada de amargura:



Figura 4

Era hora de descanso; passeávamos, conversando. Falamos dos colegas. Vi então, de dentro da brandura patriarcal do Rebelo, descascar-se uma espécie de inesperado Tersito, produzindo injúrias e maldições. ‘Uma corja! Não imagina, meu caro Sérgio. Conte como uma desgraça ter de viver com esta gente’. E esbeçou um lábio sarcástico para os rapazes que passavam. ‘Aí vão as carinhas sonsas, generosa mocidade... Uns perversos! Têm mais pecados na consciência que um confessor no ouvido; uma mentira em cada dente, um vício em cada polegada de pele. Fiem-se neles. São servis, traidores, brutais, adulões. Vão juntos. Pensa-se que são amigos... Sócios de bandalheira! Fuja deles, fuja deles. Cheiram a corrupção, empestam de longe. Corja de hipócritas! Imorais! Cada dia de vida tem-lhes vergonha da véspera. Mas você é criança; não digo tudo o que vale a generosa mocidade. Com eles mesmos há de aprender o que são... Aquele é o Malheiro, um grande em ginástica. Entrou graúdo, trazendo para cá os bons costumes, de quanto colégio

por aí. O pai é oficial. Cresceu num quartel no meio da chacota dos praças. Forte como um touro, todos o temem, muitos o cercam, os inspetores não podem com ele; o diretor respeita-o; faz-se a vista larga para os seus abusos... Este que passou por nós, olhando muito, é o Cândido, com aqueles modos de mulher, aquele arzinho de quem saiu da cama, com preguiça nos olhos... Este sujeito... Há de ser seu conhecido. Mas faço exceções: ali vem o Ribas, está vendo? Feio, coitadinho! Como tudo, mas uma pérola. É a mansidão em pessoa. Primeira voz do Orfeão, uma vozinha de moça que o diretor adora. É estudioso e protegido. Faz a vida cantando como os serafins. Uma pérola!'

(...) 'Viu aquele da frente, que gritou calouro? Se eu dissesse o que se conta dele... aqueles olhinhos úmidos de Senhora das Dores.... Olhe; um conselho; faça-se forte aqui, faça-se homem. Os fracos perdem-se.

Isto é uma multidão; é preciso força de cotovelos para romper. Não sou criança, nem idiota; vivo só e vejo de longe; mas vejo. Não pode imaginar. Os gênios fazem aqui dois sexos, como se fosse uma escola mista. Os rapazes tímidos, ingênuos, sem sangue, são brandamente impelidos para o sexo da fraqueza; são dominados, festejados, pervertidos como meninas ao desamparo. Quando, em segredo dos pais, pensam que o colégio é a melhor das vidas, com o acolhimento dos mais velhos, entre brejeiro e afetuoso, estão perdidos... Faça-se homem, meu amigo! Comece por não admitir protetores'.

(grifos nossos) (Pompéia, p. 27/28)

Sérgio terá dificuldades em seguir o conselho dado por Rebelo, pois, no Ateneu também a forma como os alunos eram organizados impõe relações de assimetria:

No Ateneu formávamos a dois para tudo. Para os exercícios ginásticos, para a entrada na capela, no refeitório, nas aulas, para a saudação ao anjo da guarda, ao meio-dia para distribuição do pão seco depois do canto. Por amor da regularidade da organização militar, repartiam-se as três centenas de alunos em grupos de trinta, sob o direto comando de um decurião⁴ ou vigilante. Os vigilantes eram escolhidos por seleção de aristocracia, asseverava Aristarco. (Pompéia, p. 33)

⁴ É o método Lancaster, explicado por Fernando de Azevedo "cada grupo de alunos (*decúria*) era dirigido por um deles (*decurião*), mestre da turma, por menos ignorante ou, se o quiserem, por mais habilitado. Por essa forma em que o professor explicava aos meninos e estes divididos em turmas, mutuamente se ensinavam, bastaria um só mestre para uma escola de grande número de alunos. (...) O sistema fora erigido em método oficial, imposto em todas as escolas primárias do Império". AZEVEDO, p. 564, apud LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. 2.ed. São Paulo: Ática, 1996. p. 339 - Nota de rodapé 93.

Esse tipo de organização é emblemática da tese da *dupla disciplina*, sustentada por Cannetti, 1986, apud. Fernandes, 1994⁵

A disciplina declarada é a ordem que obriga a reprimir os impulsos espontâneos e a engolir ordens e mais ordens. A cada ordem obedecida, e todas são, fica um agulhão, um espinho, que torna a obediência ainda mais rígida, ordenada e rápida. A *disciplina secreta* é a da *promoção* graças à qual o obediente “deve começar a dar ordens também, e fazendo isso começa a livrar-se de uma parte de seus agulhões. (...) Cada posição permaneceu exatamente a mesma, cada palavra continua sendo exatamente a mesma. Outros ficam parados diante dele, exatamente na mesma posição que ele assumia anteriormente. Dele se ouve a mesma fórmula que ele ouvia antes, com o mesmo tom de voz, carregada com a mesma energia.

Essa vigilância exercida pelos próprios alunos pode ser encontrada hoje, em algumas escolas, na figura do *monitor de classe*. No entanto, não foi citada nos depoimentos dos alunos entrevistados.

Vejamos em quais situações são identificadas as relações negativas, hoje.

Célia também tem uma recordação difícil de suas relações com os colegas. No seu caso, partilhar a mesma idade e condição de aluna não foi suficiente para criar identidade com o grupo. Segundo seu relato, isso ocorreu por que tinha uma situação econômica inferior ao resto do grupo:

Coisa ruim eu lembro. Como eu era muito boba, tinha as meninas muito frescas, elas viviam esnobando, é a primeira coisa que eu lembro, foi no prézinho, primeiro ano que eu entrei no colégio, eu lembro disso daí... Porque elas eram ricas e eu não, então eu não podia brincar com elas... Poderiam não ser, mas a mãe delas devia ter mais condições, então elas tinham a turminha delas e eu não podia brincar com elas; quando eu chegava elas ficavam rindo da minha cara. (...) Que eu me lembro só tinha uma calça para ir para o colégio, então todo mundo ficava olhando; eu não tinha culpa de nada. Minha mãe trabalhava à noite, trabalhava o dia e à noite, então eu não podia, não tinha nem uniforme; acho que naquela época não tinha nem uniforme no colégio. Então é a coisa mais triste que

⁵ CANNETTI, Elias. Massa e poder. São Paulo: Ed. Da Universidade de Brasília e Ed. Melhoramentos, 1986. p. 350-351, apud FERNANDES, op. cit. p. 177/178.

eu me lembro.

Tendo indicado a pintura ASHCAN como a que menos gostou em função da violência nela identificada, Célia explica o significado da violência para ela :

Não aquela fisicamente, pode ser que tenha alguns casos, mais aquela verbal: uma pessoa agredindo a outra, ninguém mais tem direito de não saber, todas tem que saber, professor que não tem paciência em explicar e agride o aluno, verbalmente também. Eu acho que isso é violência, não devia ter isso, estamos aqui para aprender, todos tem que respeitar todo mundo...

Da mesma forma, para Lilian, 18 anos. Quando perguntada sobre a pintura que detestava, responde:

Que eu detesto? (risada) Deve ser, com certeza, essa daqui. (Figura 3, Ashcan)

Explica:

Bom, o que eu interpretei nessa foto é questão de relação com as pessoas. Bom, comigo pelo menos é uma relação ruim, porque, sei lá, sempre, tanto de professores como de alunos que a gente conhece, que a gente acaba pegando raiva. Acho que é mais aquela ali, com certeza. Logo de cara já identifiquei.

Apesar de apontar relações negativas, Lílilian conta que sempre gostou de ir à escola e do convívio com os amigos, “*que hoje em dia, você não vê mais*”.

Luciana também achou Ashcan a pintura que mais parece com a escola:

Hoje em dia, eu pelo menos acho que é aquela que o pessoal está brigando dentro da sala. Porque agora eu já não estou mais na escola assim, já não tem o mesmo significado a escola para mim; agora para mim é só terminar, eu quero só ver o fim logo, de uma vez. Então agora a gente já fica mais numa guerra mesmo com os professores, que é para terminar logo e se ver livre logo. Eu vejo assim, eu não agüento mais.

(Você está cansada da escola?)

Eu estou.

(Já teve algum momento que não era assim?)

Isso começou esse ano, porque o ano passado eu repeti, e depois dessa minha reprovação eu peguei assim, eu fiquei meio que traumatizada com a escola, foi uma frustração muito grande eu ter repetido o ano passado... Antes, até o ano passado nessa

escola eu senti, não sei porque, mas a escola tem uma certa resistência em as pessoas formarem num todo, a sala inteira, por exemplo, numa união. Na minha outra escola era diferente, era todo mundo amigo, mesmo porque todo mundo conviveu junto desde pequenininho, cresceu junto, era uma amizade bem maior, aqui já começa uma coisa mais seletiva, as pessoas são mais..., não é tão fácil fazer uma amizade aqui nesse colégio, eu não sei se é porque é de segundo grau e cada um tem a sua turma, as pessoas vão procurando seu caminho, mas eu acho que aqui, eu achei que fosse mais fácil fazer amizade, mas não é.

Definindo-se como uma aluna *muito participativa e crítica* ela atribui sua reprovação a *perseguição*, portanto sua fala será retomada no terceiro capítulo.

Para Sérgio, os dissabores n’*O Ateneu* se iniciam na convivência com os colegas mais velhos. Novato, no colégio se sente à mercê da brutalidade dos maiores:



Figura 5

Ao primeiro banho ⁶, amedrontou-me a desordem movimentada.

(...) Procurei o recanto dos menores. (...) Mal tinha eu entrado, senti que duas

⁶ “Natação chamava-se o banheiro, construído num terreno ... vasta toalha d’ água ao rés da terra, trinta metros sobre cinco, com escoamento para o Rio Comprido, e alimentada por grandes torneiras de chave livre. O fundo invisível, de ladrilho, oferecia uma inclinação, baixando gradualmente de um extremo para outro. Acusava-se ainda mais esta diferença de profundidade por dois degraus convenientemente dispostos para que tomassem pé as crianças como os rapazes desenvolvidos. Em certo ponto a água cobria um homem”. Pompéia, op. cit., p. 32

mãos, no fundo, prendiam-me o tornozelo, o joelho. A um impulso violento caí de costas; a água abafou-me os gritos, cobriu-me a vista. Senti-me arrastado. Num desespero de asfixia, pensei morrer. Sem saber nadar, vi-me abandonado em ponto perigoso; e bracejava, à toa, imerso a desfalecer, quando alguém me amparou. Um grande tomou-me ao ombro e me depôs à borda, estendido, vomitando água. Levei algum tempo para me inteirar do que ocorrera. Esfreguei por fim os olhos e verifiquei que o Sanches me tinha salvo. ‘Ia afogar-se!’ disse ele, amparando-me a cabeça enquanto me desempastava os cabelos de cima dos olhos. Meio aturdido ainda, contei-lhe efusivamente o que me haviam feito. ‘Perversos!’ observou-me o colega com pena, e atribuiu a brutalidade a qualquer peste que fugira no atropelo dos nadadores, desvelando-se em solitudes por tranquilizar-me. Tive depois motivo, para crer que o perverso e a peste fora-o ele próprio, na intenção de fazer valer um bom serviço.

Mas a conseqüência imediata do fato foi que forcei a repugnância que o Sanches me causava e me fiz todo agradecido para com ele e íntima amizade. Curiosa e acidentada tinha de ser essa minha aventura de apego e confiança. (Pompéia, p. 33)

Aqui a assimetria é definida pela força física e diferença de série/idade e é a partir desse incidente que Sérgio aceita Rebelo como seu protetor, o que vai lhe trazer outros dissabores.

Observamos que é bastante comum as crianças/jovens começarem a freqüentar a escola com grande expectativa e, ao longo dos anos, irem se desgostando da instituição e se afastando dela. Lílian, por exemplo, gostava muito de ir à escola, desde pequena, pelo convívio com meus amigos, meus amiguinhos..., isso é o que eu lembro, o pessoal, do jeito que eles brincavam. Ficou doente por que queria ir para a escola, forçando a mãe a colocá-la. Freqüentou a mesma escola, da 4ª. série até o 1º colegial:

A escola era bonita, era grande, o ensino era legal, tinha bastante amizade com o pessoal, eu gostava

No entanto, conta que hoje não é mais assim, tornou-se uma obrigação. Como nos diz Fernandes, 1994 ⁷:

A educação, processo de moralização, é o longo percurso que a

⁷ FERNANDES, op. cit. p. 80 e 154.

criança deverá trilhar para se tornar um adulto normal, (...) a vida escolar é seu processo de iniciação à “vida séria” e é também, simultaneamente um infanticídio. (p. 80)

A criança pertence ao mundo das paixões e habita entre os selvagens; entre ela e os adultos normais há o fosso da mais radical dicotomia e polarização. Há que sufocar e cortar sua curiosidade, sua mobilidade, sua vivacidade, fantasia e imaginação. (p. 154)

Na mudança para a escola pública Lílian foi reprovada, na 7ª série. O mais terrível nessa reprovação foi todas as colegas passarem para a série seguinte e ela não. Nesse ano precisou estudar à noite porque estava procurando emprego, que não conseguiu porque não tinha experiência. Assim, detestou estudar à noite:

...as pessoas são muito..., pelo menos na minha sala eram muito bitoladas, elas não sabiam, era assim, emprego, casa, não tinha uma coisa mais..., sei lá, para mim foi a pior coisa que eu fiz na minha vida...

No limbo... a sexualidade

A vivência da sexualidade em um internato só para meninos, no final do século passado, era encarada, certamente, com muitas reservas e objeto de permanente vigilância. Daí a forma como aparece na narração. As relações com o gênero feminino são raramente mencionadas por Sérgio. Apenas duas mulheres têm presença destacada entre os rapazes, representando cada uma os modelos femininos vigentes de virtude e pecado: a esposa de Aristarco, *D. Ema ... bela mulher em plena prosperidade dos trinta anos de Balzac....* e Angela, responsável por alguns dos trabalhos domésticos d’ *O Ateneu*:

Não escolhia amores. Era de todos como os elementos; como os elementos, sem remorso das desordens e depredações. Franqueava-se à concorrência. Havia lugar para todos à sombra dos cabelos castanhos, que lhe podiam vestir as copiosas formas, fartos, perpetuamente secos, que ela sacudia a correr como uma poeira de feno. (Pompéia, p. 66/67)



Figura 6

Com maior freqüência, como destacado em vários trechos, o encantamento ou atração pelos atributos dos colegas são caracterizados como predicados femininos, expressando uma classificação rígida de papéis na definição de gênero. Um episódio explicita a vigilância de *cem olhos* que a sexualidade requeria e o veredicto de *imoralidade* no julgamento da *comédia colegial dos sexos*:

Fala de Aristarco narrada por Sérgio: *‘Tenho a alma triste. Senhores! A imoralidade entrou nesta casa! Recusei-me a dar crédito, rendí-me à evidência ...’*. Com todo vigor tenebroso dos quadros trágicos, *historiou-nos uma aventura brejeira. Uma carta cômica e um encontro marcado no Jardim. ‘Ah! Mas nada me escapa... tenho cem olhos. Se são capazes, iludam-me! Está em meu poder um papel, monstruoso corpo de delito! Assinado por um nome de mulher! Há mulheres no Ateneu, meus senhores!’*

Era uma carta do Cândido, assinada Cândida.

‘Esta mulher, esta cortesã fala-nos da segurança do lugar, do sossego do bosque, da solidão a dois... um poema de pouca vergonha! É muito grave o que tenho a fazer. Amanhã é o dia de justiça! Apresento-me agora para dizer somente: serei inexorável, formidando! E para prevenir: todo aquele que direta ou indiretamente se acha envolvido nesta miséria... tenho a lista dos comprometidos... e que negar espontâneo auxílio ao procedimento da justiça, será reputado cúmplice e como tal: punido!’

Este convite era um verdadeiro arrastão. Remexendo a gaveta da consciência e da memória, ninguém havia, pode-se afirmar, que não estivesse implicado na comédia colegial dos sexos, ao menos pelo enredo remoto do ouvi dizer. Ouvir dizer e não denunciar logo, era um crime, dos grandes na jurisprudência costumeira. A devassa prometida fazia alarma geral. Como prever as complicações do processo? Como adivinhar o segredo tremendo da lista? (Pompéia, p. 104/105)

O que mudou hoje, no trato dessas questões? Peço licença para apresentar um relato pessoal. Quando iniciei minha experiência docente, em uma escola pública de 2º grau em 1976, testemunhei situação bastante parecida a essa descrita por Sérgio, e na qual foram envolvidas algumas alunas e uma professora. No segredo da sala da diretora, com a participação apenas dos professores efetivos, antigos na escola, foi instaurado um “inquérito” sustentado na delação, para averiguar possíveis “casos de homossexualidade” na escola. O saldo: alguns pais foram convencidos a tirar as filhas da escola; uma das alunas envolvidas tentou suicídio, na avenida em frente à escola, e uma manobra administrativa deixou a referida professora sem aulas, nessa escola, no ano seguinte.

Quanto aos alunos entrevistados, alguns poucos relatos mencionaram namoros na escola e somente quando perguntado. Entre estes, o comum era dizerem que a escola pode ser um bom lugar para namorar mas que não gostavam pois o convívio diário acabava por dificultar a relação. Uma única aluna (Priscila) fez referência à questão da homossexualidade, no seguinte contexto:

... acho que a primeira coisa que a gente lembra é dos amigos, depois a gente vai pensar na escola, nos professores, no resto. Acho que fica mais forte com as amizades surgidas na escola, porque é o lugar mais fácil para fazer amizades.

As pessoas com as quais passeia, são as mesmas da escola. Quando pergunto se tem amigos, meninos e meninas, responde:

Meninos e meninas. Todo tipo de amigo, até veado. (ri)

(Como é que a turma lida com a homossexualidade?)

Coitados, dá dó. Não que dá dó dele, é que ele é muito enxerido, então os meninos não agüentam. Ele se dá bem com muitas meninas, muitas meninas são amigas dele, mas meninos, meninos de verdade, não admitem ter uma pessoa assim, porque não é uma coisa

normal, agora todo lugar tem, então ele não pode abrir a boca que tiram sarro dele. Agora menina já lida com mais facilidade, já aceita o fato de uma pessoa ser homossexual, homem, entendeu. Homem ser homossexual. Agora, mulher eu nunca vi, não sei qual seria minha reação, acho que eu nem chegaria perto. A mesma coisa, acho que o que os meninos pensam do homossexual, eu vou pensar quando encontrar uma menina, entendeu. Eu vou ficar longe. Os meninos ficam longe para não se envolver, eu vou ficar longe para não me envolver.

Ao falar sobre as dificuldades que os homossexuais enfrentam, Célia aponta o preconceito e a discriminação “dos outros”. No entanto, a homossexualidade feminina “nunca foi vista”. Acha “natural” a homossexualidade masculina e critica a discriminação contra eles, uma vez que é amiga de homossexuais masculinos, mas perguntada sobre a homossexualidade feminina acha *estranho* esse comportamento entre as mulheres e diz não conhecer nenhum caso na escola. Provavelmente, se pedíssemos aos alunos entrevistados que descrevessem seus colegas, encontraríamos, um século depois, alusões ao homossexualismo muito parecidas com as que foram grifadas nos trechos d’ *O Ateneu*.

Espaço como lugar das relações

As escolhas das pinturas, feitas pelos alunos, obrigaram a olhar, mais atentamente, para o espaço/tempo que eles dispõem nas escolas. A consulta à planta original desta escola somada aos depoimentos, nos permitem concluir que restam poucos lugares e tempos para que os alunos usufruam, livremente, da companhia com os pares. Vários espaços aprazíveis estão interditados para eles: grades e portas impedem o acesso aos jardins, ao quintal com árvores frutíferas e aos pátios internos descobertos. Os espaços sancionados são: a Cantina, que tem um estilo de lanchonete, igual às milhares espalhadas pela cidade e, em continuidade, um pátio coberto e o estacionamento, amplo e descoberto, com entrada pela frente do edifício. Estes são os recantos liberados para os alunos e ocupados com maior liberdade: podem comer, beber, conversar, fumar (somente no período noturno), ir ao banheiro (sem dar satisfações) e namorar. O problema, porém, é o tempo curto para tantas atividades: os 20 minutos do recreio e alguns minutos entre a liberação do portão de entrada, no começo de cada turno, e a subida ao primeiro andar, para o início das aulas.

Aliás, o trânsito entre os pavimentos também é regulamentado: das duas escadas de acesso, uma é de uso exclusivo para professores e funcionários e o aluno que é surpreendido utilizando-a é obrigado a voltar. Alguns alunos se queixaram dessa norma porque no horário do intervalo a única escada liberada tem o fluxo comprometido pelo grande número de alunos a usá-la. Um espaço bastante freqüentado pelos alunos é a sala de coordenação,⁸ na qual realizam trabalhos escolares em dois computadores, únicos de uso livre. Outro espaço que pode ser utilizado para convivência, em horários estritos, é o lugar do grêmio que na planta oficial tinha reservada uma ampla sala com 72m², transformada agora em sala de Educação Artística. Para este foi reservado, no andar superior, um espaço surpreendente: aquilo que era um dos sanitários femininos para professores, sendo que a parte hidráulica foi separada por uma parede e permanece trancada, restando, portanto, um espaço menor do que os, aproximadamente, 5 m², previstos para o Sanitário. Aliás, dos 15 banheiros construídos segundo a previsão da planta original, sete foram desativados para outro uso ou simplesmente trancados; três se tornaram de uso exclusivo de professores e/ou funcionários; um para uso exclusivo da Associação de Pais e Mestres, dois para uso do público do teatro, restando dois para atender os 2.100 alunos: cada um abriga sete pequenas divisórias – espécie de baias - a reservar cada vaso sanitário. Há uma desproporção evidente entre a distribuição desses lugares e o número de usuários que os utilizam, congestionando o espaço nos horários de intervalo.

Essa escassez de espaços e horários exclusivos para convivência confirma que a preocupação com maior controle, é a hipótese que esclarece essa organização, pois as disciplinas criam espaços, ao mesmo tempo, *arquiteturais, funcionais e hierárquicos*. Ao controle dos corpos deve-se somar um controle das atividades, de forma a obter a mais perfeita adequação entre um e outro, o funcionamento do primeiro como uma máquina eficiente. Cada corpo e os corpos em conjunto, como peças de engrenagem, compondo forças. É pelo controle do tempo que corpos e atividades se ajustam. O tempo deve ser segmentado, previsto em detalhe, de acordo com as seqüências, num ritmo controlado para garantir sua utilização plena. É a utilização dos *métodos de conjunto: horários,*

⁸ Essa é a sala utilizada pelos docentes designados para exercer as funções de coordenação pedagógica, conforme disposto na Resolução 28 de 4-4-1006 do Gabinete da Secretária.

*treinamentos coletivos, exercícios, vigilância global e minuciosa*⁹. É uma forma objetiva de poder que se propõe a tarefa de controlar a *periculosidade dos indivíduos*, considerando-os de acordo com suas potencialidades. Diferentemente das *sociedades penais*, que puniam os atos considerados, por lei, infratores, danosos ao corpo social e apoiavam a busca da verdade na forma do *inquérito, nas sociedades disciplinares* é a norma que define os comportamentos adequados, corretos, normais. Nestas, a busca da verdade se dá através do *exame e da vigilância*.¹⁰

Como nos diz Frago, 1998:

O problema, o primeiro problema, se coloca quando se carece de espaço ou de tempo. Há muitas maneiras de impedir ou de proibir, mesmo sem fazê-lo de forma expressa. Basta que se ocupem todos os espaços e todos os tempos. Um projeto totalitário seria aquele em que os indivíduos, isolados ou em grupo, não dispusessem de espaços e de tempos. De espaços aos quais lhes dessem sentido fazendo deles um lugar.

A resposta mais freqüente dos alunos a esse controle é a transgressão. Observamos em seus relatos a desobediência sistemática daquelas regras expressas nas Normas Disciplinares da escola, que se referem ao disciplinamento dos espaços/tempos escolares:

- Evitar circular por áreas vedadas aos alunos como: área administrativa e demais dependências de uso exclusivo para funcionários, corpo docente e administrativo da escola.
- Manter silêncio, respeito e atenção às aulas;
- Ausentar-se de aulas, sem autorização do professor, “matar aulas”, etc.

No trecho do depoimento de Célia, citado acima, grifamos a transgressão de algumas dessas regras: conversar durante as aulas, *cabular aulas* para ficar no pátio conversando. Neste contexto, adquire sentido encerrarmos o capítulo apresentando a escolha feita pelos alunos de uma das salas mais bonitas e/ou ideais para estudar, justificada essa opção pela sensação de liberdade que a representação da sala proporcionava.

9 FOUCAULT, op. cit., p. 190

10 “O controle dos indivíduos, essa espécie de controle penal punitivo dos indivíduos ao nível de suas virtualidades não pode ser efetuado pela própria justiça, mas por uma série de outros poderes laterais, à margem da justiça, como a polícia e toda uma rede de vigilância e de correção – a polícia para a vigilância, as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas pedagógicas para a correção. (...) É a idade do controle social”. FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. Em: Cadernos da PUC/RJ. Série Letras e Artes. 06/74. Nº 16. PUC/RJ, Rio de Janeiro, 1974. P. 70



SCHOOL OF THOUGHT

Figura 7

Por causa de ter o céu, está mostrando uma sala com mais liberdade... É isso que todo mundo quer, uma sala de aula com mais liberdade. (Célia)

A escola como lugar de ensinar e aprender



SCHOOL ROOM

Figura 8

As luzes, os quadros, as carteiras enfileiradas. Na nossa classe é assim, pelo menos. As janelas, sei lá, tudo. Tudo que tem aqui tem a ver com uma sala de aula. (Marcelo)

A tela de George Deem, denominada SCHOOL ROOM foi apontada pelos alunos como sendo a mais parecida com a escola hoje. Justificaram a semelhança pela decoração da sala, pelo tipo de carteira e pela disposição das mesmas - alinhadas de frente para a mesa do professor e do quadro-negro.

Para este capítulo propomos uma reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem, trazendo trechos dos depoimentos dos alunos que remetem para essa questão. Na efetivação desse processo a sala de aula se constitui em espaço privilegiado, reconhecido como quase exclusivo, o que o torna um importante lugar a ser considerado.

Observemos abaixo a sala de aula do Ateneu, desenhada por Raul Pompéia.



Figura 9

É a mesma disposição há mais de um século. A diferença é o fato de as carteiras de outrora, em forma de bancada, serem coletivas. Hoje, temos um conjunto de 40 a 45 carteiras individuais, organizadas da mesma maneira.

Aliás, trata-se da mesma representação de sala de aula que a maioria de nós guarda na memória e é, repetidamente, mostrada em ilustrações, pinturas e filmes. Foucault, 1977 analisa a origem dessa organização:

Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês; de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão de assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados¹.

Nesse espaço continua mantida uma organização que reserva aos alunos o lugar de espectadores, mais ou menos passivos, dependendo do professor; e este num lugar de destaque que lhe permite o controle da classe. Hoje, em algumas aulas essa disposição é alterada com as carteiras sendo agrupadas, em círculo, para realização de um “trabalho coletivo”. Esses momentos são raros por implicarem, segundo a lógica racionalizadora expressa na organização escolar, na “perda” de um tempo que é precioso quando se dispõe de aulas com escassos 50 minutos.

Para quem se ensina

A educação escolarizada desde o Brasil-Colônia era privilégio dos filhos (homens) de senhores de engenho e o conteúdo cultural dessa educação ajustava-se perfeitamente aos

¹ FOUCAULT, 1977 op. cit., p. 134.

valores e expectativas da classe para a qual se destinava, sendo que o próprio acesso à mesma já se constituía em símbolo de status. O Ateneu é um caso exemplar dessa educação, e Sérgio nos conta sobre a origem dos alunos que o freqüentavam:

De fato, os educandos do Ateneu significavam a fina flor da mocidade brasileira. (...) não havia família de dinheiro, enriquecida pela setentrional borracha ou pela charqueada do sul, que não reputasse um compromisso de honra com a posteridade doméstica mandar dentre seus jovens, um, dois, três, representantes abeberar-se à fonte espiritual do Ateneu. (Pompéia, p. 13)

Hoje, as estatísticas corroboram: em 1900 para uma população de 16.438.434, tínhamos uma porcentagem de analfabetos (de 15 anos e mais) da ordem de 65,3%. Lembramos que a população urbana representava apenas 10% da população total.² Hoje, os números indicam que aumentou o acesso à educação escolarizada, mas ainda estamos longe de um patamar que possa ser chamado de ideal. Em 1995, o Brasil tinha mais de 16 milhões de analfabetos, para uma população de 103.326.410 habitantes, o que representa uma taxa de 15,6% de analfabetos desigualmente distribuídos - no nordeste essa taxa sobe para 30,5% e na zona rural nordestina para 46,4% -, ou seja, um em cada dois habitantes da zona rural, na região, são analfabetos. Por outro lado, também é preciso atentar para o fato de que se “alfabetização” é condição *sine qua non* da cidadania, não é condição suficiente, como nos informa Hollanda, em um texto de 1936.³

Além do que, continuamos a lidar com as escolas “de excelência”, as quais nem todos têm acesso. No caso do Ateneu, escola particular, as mensalidades eram inacessíveis para a maior parte da população. Também à escola pesquisada, classificada entre as mais disputadas na capital, o acesso é definido por sorteio. Essa forma de acesso ao 2º grau foi instituída pela Secretaria da Educação, no Estado de São Paulo há três anos. O tradicional

² ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Vozes. 24ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. P. 62.

³ “A muitos desses pregoeiros do progresso seria difícil convencer de que a alfabetização em massa não é condição obrigatória nem sequer para o tipo de cultura técnica e capitalista que admiram e cujo modelo mais completo vamos encontrar na América do Norte. (...) Cabe acrescentar que, mesmo independentemente desse ideal de cultura, a simples alfabetização em massa não constitui talvez um benefício sem-par. Desacompanhada de outros elementos fundamentais da educação, que a completam, é comparável, em certos casos, a uma arma de fogo posta nas mãos de um cego.” HOLLANDA, op. cit., p. 134

exame de seleção (vestibulinho) foi substituído por um sistema de sorteio para aquelas escolas consideradas “de excelência”. É o chamado “bingo da vaga”.

Todos os anos se repetem, por ocasião das matrículas, tanto para o 1º quanto para o 2º grau, o drama das filas intermináveis de pais, jovens e crianças acampados na frente das escolas, durante dias, para garantir o direito à vaga. Sucedem-se cenas de choro, alegria, decepção ou resignação, pois a disputa por essas “boas escolas” é de até 80 candidatos, por vaga. O poder público informa que “essa situação ocorre porque a população insiste, teimosamente, em escolher algumas escolas, não aceitando freqüentar aquelas nas quais as vagas estão disponíveis”.

Os alunos entrevistados confirmaram essa posição da escola - entre as mais disputadas, e as dificuldades que enfrentaram para realizar a matrícula:

Eu lembro que eu vim fazer a matrícula, não fui sorteada, fiquei num desespero tremendo... (Lílian)

Hoje, como ontem, constatamos que as escolas públicas não são homogêneas no que se refere à qualidade do ensino ministrado. Ainda que os critérios de acesso às “escolas de excelência” tenham se modificado (também o Colégio Pedro II agora sorteia suas vagas), o quadro, em sua essência, permanece o mesmo.

O que se ensina

Fernandes, 1994, nos fala sobre o papel dos conhecimentos transmitidos pela escola, ao discutir no projeto de moralização laica infantil, proposto por Durkheim, o segundo elemento da moralidade a ser produzido na criança - *hábito da vida coletiva*: “*Um ensino que moraliza não propriamente pelo conjunto de conhecimentos que transmite, mas graças ao imaginário que está em condições de reforçar: a impotência dos sujeitos*”. (p. 188). Também descreve o papel do professor como *porta voz da sociedade*, nesse processo de definição dos conteúdos escolares:

Um espírito esclarecido realizará a seleção necessária, enfatizando o que é essencial e negligenciando o que é secundário. O mestre desembaraçará os fios oferecendo o bom produto acabado e concentrado num pequeno número de pontos bem definidos, inquestionados e inquestionáveis: ‘manter na sombra os defeitos, realçar as qualidades. Este é o papel do mestre’. (Durkheim, apud Fernandes, 1994)

.... o segundo elemento da moralidade será inscrito na criança graças a um dispositivo pedagógico que a acolhe e enquadra, ao mesmo tempo que o ensino será ministrado de modo que ela experiencie e reforce um modo de ser que persista na vida adulta: impotente para questionar as idéias convencionais e as regras impostas pela sociedade, jamais as transgride, nem mesmo em imaginação. Sua normalidade é uma carência.⁴

Começemos pelo conteúdo cognitivo formal que circula nesse espaço da sala de aula. Do *Ateneu* não temos o currículo prescrito, apenas a descrição das matérias e os respectivos conteúdos, apresentados por Sérgio. Assim, incluímos o Programa de Ensino do Colégio Pedro II, freqüentado por Raul Pompéia, e que instituído como modelo, influenciava todas as escolas do Império. Quanto aos alunos de hoje, temos o quadro curricular do “Plano de Ensino para o ano de 1996”. Mesmo sabendo a enorme distância que pode existir entre o currículo prescrito e aquele, efetivamente, vivenciado em sala de aula, os documentos legais oferecem algumas possibilidades de reflexão.

Raul Pompéia estudou no Colégio Pedro II entre 1874 e 1880. Esse colégio era uma referência nacional, sendo seu currículo tomado como oficial para os demais estabelecimentos secundários. Freqüentá-lo significava obter o grau de bacharel, título exigido para o acesso às instituições de ensino superior do país. Seu currículo, já naquela época, tentava conciliar “*os interesses do ensino superior e os objetivos próprios do ensino secundário*”.⁵

Em 1874, esse colégio tinha o seu currículo orientado pelo “*Programa de Ensino de 1862 que obedecia o plano de estudos que baixou com o decreto nº 2.883 do 1º de fevereiro*

⁴ FERNANDES, op. cit., p. 193/194

de 1862".⁶ Os programas de ensino no período em que Raul Pompéia estudou, passaram por duas reformas: em 1877 - decreto nº 6.130 do 1º de março de 1876 e em 1878 - decreto nº 6.884 de 10 de Abril de 1878. As mudanças foram substantivas, como a retirada de algumas matérias, em algumas séries (Francez, Inglez, Mathematicas, Geographia e Cosmographia), junção de outras (Rethorica e Poetica, História da Idade Antiga e Média) e introdução de novas (italiano, alemão, Instrução religiosa, Musica, Dezenho e Gymnastica). Nas tabelas, visualiza-se melhor a composição dos currículos, nesses sete anos de curso.

⁵ VECHIA, Ariclê e LORENZ, Karl Michael (Orgs.). Programa de Ensino da escola secundária brasileira (1850-1951). Curitiba: Ed. Do Autor, 1998. P. vii.

⁶ Ibid., p. 56/66.

PROGRAMA DE ENSINO DE 1874, VIGENTE DESDE 1862

	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
1	Portuguez	Latim	Latim	Latim	Latim	Latim	Latim
2	Latim	Francez	Francez	Francez	Grego	Grego	Grego
3	Geographia	Arithmetica	Inglez	Inglez	Inglez	Philosophia	Philosophia
4	História Sagrada	Geographia	Mathematicas	Mathematicas	Mathematicas	Methaphysic	Hist. Da Philosophia
5		Hist. Antiga	Geographia Historia	História Da Idade Média	Hist. Da Idade Média continuação até o fim	Grammatica Philosophia e Rethorica	Poetica
6			Hist. Romana	Geographia e Cosmographia	Noções de Phisica e Chimica	Hist. Moderna e Contemporanea	Litteratura Nacional
7							Hist. Natural
8							Chorographia e Hist. Do Brasil

PROGRAMA DE ENSINO PARA O ANO DE 1877, REFORMA DE 1876⁷

	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
1	Religião	Portuguez	Latim	Latim	História Moderna e Contemporanea	Physica e Chimica	Hist. do Brazil
2	Historia Sagrada	Latim	Francez	Philosophia	Geometria e Trigonometria	Cosmographia	Grego
3	Portuguez	Francez	Geographia	Historia antiga e média e Média	Inglez	Corographia Do Brasil	Allemao
4	Elementos de Geographia e Arithmetica			Arithmetica	Rhetorica e poética	Grego	Hist. Natural
5						Allemao	Litteratura

PROGRAMA DE ENSINO PARA O ANO 1878, REFORMA DE 1879⁸.

	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
1	Latim	Latim	Latim	Allemao	Allemao	Grego	Grego
2	Francez	Francez	Inglez	Inglez	História Moderna Contemporanea	Philosophia	
3	Geographia	Geographia	Algebra e Geometria Plana	História Antiga e Média	Physica e Chimica	Rethorica, Poetica e Litteratura Nacional	História e Chorographia Do Brasil
4	Arithmetica	Arithmetica	Italiano	Geometria no espaço e Trigonometria Rectilínea	Cosmographia	Hist. Natural	Portuguez e Litteratura Geral
5							Instrução
							Religiosa
6							Música
7							Dezenho
8							Gymnastica

⁷ Raul Pompéia pode ter feito os 4° e 5° anos desse programa, daí o destaque dessas séries em negrito.

⁸ Idem em relação aos 6° e 7° anos.

Os alunos entrevistados, na escola pesquisada, tiveram seu curso de 2º grau orientado pela Deliberação 29/82, Inciso III, artigo 7º, e seu Plano de Escola de 1995 previa, para o ano de 1996, a organização curricular transcrita na tabela abaixo:

Quadro curricular proposto para 1996

Séries	1º		2º		3º		Total	
	D	N	D	N	D	N	Diurno	Noturno
Língua Portuguesa e Literatura	4	4	4	4	5	4	520	480
Matemática	4	4	4	3	4	4	480	440
Física (laboratório 1 vez)	3	2	3	3	3	3	360	320
Química (2 x por mês)	3	2	3	3	3		360	320
Biologia e Programa de Saúde	3	3	3	3	3	3	360	360
Educação Física	3	3	3	3	3	3	360	360
História	2	2	3	3	3	2	320	280
Geografia	2	2	3	2	2	2	280	240
Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	2	2	2	2	2	2	240	240
Educação Artística	2	2	0	0	0	0	80	80
Psicologia	2	2	0		0		80	00
Sociologia	0	0	2	2	0	0	80	80
Filosofia	0	0	0	0	2	2	80	80
Carga horária total do curso	30	28	30	28	30	28	3600	3360
Ensino Religioso	1			1	1	1	120	120

Esse quadro, como no Colégio Pedro II, também foi modificado em 1997 com alterações introduzidas no meio do curso, que reduziram a carga horária de algumas disciplinas e excluíram outras:

Quadro curricular para o ano de 1997

Séries	1º		2º		3º		Total	
	Turnos		Turnos		Turnos		Diurno	Noturno
Componente curricular	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno		
Língua Portuguesa e Literatura	4	4	4	4	5	4	520	480
Matemática	4	4	4	4	4	4	480	480
Física (laboratório 1 vez)	2	0	2	2	2	2	240	200
Química (2 x por mês)	2	2	2	2	2	2	240	240
Biologia e Programa de Saúde	2	2	2	2	2	2	240	240
Educação Física	2	0	2	0	2	0	240	0
História	2	2	2	2	2	2	240	240
Geografia	2	2	2	2	2	2	240	240
Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	2	2	2	2	2	2	240	240
Educação Artística	2	2	2	0	0	0	160	80
Psicologia	1	0	0	0	1	0	080	0
Sociologia	0	0	1	0	0	0	40	0
Filosofia	0	0	0	0	1	0	40	0
Carga horária total do curso	25	20	25	20	25	20	3000	2440

Essa mudança deve-se à criação de salas-ambiente⁹, projeto proposto pela Secretaria da Educação em 1997, e que consiste no deslocamento dos alunos, de uma sala para outra, a cada 50 minutos de aula, deslocamento que exige um intervalo de cinco minutos entre as aulas. Esse intervalo implicou na diminuição de uma aula no total de aulas diárias e de cinco aulas do total semanal. O tumulto que os deslocamentos provocam, assim como a diminuição do número de aulas, são objeto de reclamação dos alunos, tendo ocorrido, inclusive, um movimento de resistência:

⁹ Trata-se de uma **re-criação**, pois consulta à planta desta escola revela que a mesma, construída em 1957, já dispunha de salas-ambiente. Não sabemos a decoração e formas de uso dessas salas na época, tampouco quando foram transformadas em salas de aula “tradicionais”. Hoje, essa decoração não é diferente das salas “tradicionais”. A exceção é a presença de um armário enviado, recentemente, pela Secretaria da Educação.

Essa mudança aconteceu no meio do curso e o número das aulas de cada matéria diminuiu. (...) No ano passado, fizemos um abaixo-assinado com 2.000 assinaturas e levamos à Secretaria da Educação para mudar essa situação. Mas não deu em nada. O intervalo que era de dez minutos passou para cinco minutos, mas essa possibilidade já estava no projeto. Apesar de dizer (a Secretaria) que é a escola que decide tudo, sempre que não concordamos com as propostas, não somos atendidos. (Quelany)

O poder de decisão atribuído à escola ficou restrito à escolha de quais disciplinas teriam a carga horária reduzida.

Como observamos, mudanças de currículo continuam a acontecer e as decisões tomadas independem da comunidade escolar envolvida (professores, pais, alunos). No intervalo de 101 anos (1850/1951) apresentados no livro “*Programas de Ensino da Escola Secundária Brasileira*” foram efetivadas 21 reformas. A cada reforma, um novo programa: disciplinas são banidas, outras agrupadas, novas incluídas. Quais os efeitos de tantas mudanças para o processo de ensino-aprendizagem? Certamente, professores e alunos concordariam com a ponderação de Bruno, 1997:

Melhorar a qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica, antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho nas escolas, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais.¹⁰

O que se aprende

As falas dos alunos, sobre suas relações com as matérias e conteúdos prescritos, oferecem uma radiografia do processo ensino-aprendizagem que vai muito além dos programas oficiais propostos.

¹⁰ BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (org.) Gestão democrática da educação. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes, 1997. p. 44

Do Ateneu foram recortados trechos nos quais o narrador Sérgio se refere ao plano de estudos que desenvolve com seu novo “protetor”, o colega Sanches. Como é o conhecimento do escritor Raul Pompéia a apresentá-los é preciso destacar que a descrição contém boa dose de ironia.

No caso dos alunos de hoje foram recortados das entrevistas os trechos que se referem a esse tema. Antes de serem apresentados deve ser sublinhado que a maioria dos alunos, ao falar sobre os conteúdos curriculares que mais/menos gostam, enfatiza algumas matérias, por via de regra, em função da maior/menor empatia com os professores das mesmas. Constata-se, assim, a assertiva de Arnay, 1998:

(...) a maioria dos (as) alunos (as), inclusive no ensino superior, quando tem de responder sobre o que estão estudando, o sentido do que estudam ou o significado que tem para eles (as) o que estudam, é incapaz de dar respostas concretas e qualitativas para sua vida cotidiana. Não estudam para interpretar o mundo que os rodeia, para entender a complexidade das relações entre os fenômenos, porque lhes interessa agir sobre a realidade, ou porque é criativo, divertido ou interessante. Fazem-no pensando aumentar o seu grau de competência (para saber mais, para passar de curso, para serem aprovados, para ganhar dinheiro), diante de um futuro não-específico.¹¹

Ainda assim é possível presumir alguns desses conteúdos, a forma como são trabalhados e como as aulas se desenvolvem.

Deixemos que esses alunos falem. Por exemplo Lílian, ao ser perguntada sobre as matérias que mais gosta:

Sinceramente, nenhuma. Eu acho todas legais, mas não gostar a ponto de ... Eu procuro prestar atenção na matéria, para ter notas boas, agora, não gosto de nenhuma em especial, gosto de todas iguais.

A preocupação com as boas notas é uma constante nas falas. Remete à questão da

¹¹ ARNAY, José. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. IN: RODRIGO, Maria José e ARNAY, José (Org.). Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática. 1998. Vol. I. p. 50

avaliação que será melhor discutida no próximo capítulo, que tem a disciplina como tema específico.

Eu gosto de todas, principalmente português e matemática, que a gente sempre teve. Eu sempre gostei das duas, bastante; história também eu gosto bastante, o resto a gente ... é sempre essas três que eu sempre falei: não, eu gosto de estudar isso. (Tiago)

Luciana discorda:

... eu sempre fiquei de recuperação de matemática, por que eu acho que a matemática perdeu o sentido, eu não uso mais essa matemática que eu estou aprendendo na escola; eu não uso na minha vida prática e isso me incomoda profundamente...

Português e matemática sempre foram matérias privilegiadas no currículo, com um *status* cuja dimensão pode ser avaliada, seja pela presença constante em todas as séries, ao longo da escolaridade, seja pelo número maior de aulas em cada série.

Arnay, 1998, ao discutir as diferentes características que definem os conhecimentos (científico, cotidiano e escolar) diz que o conhecimento científico tem sua complexidade mascarada ao ser adaptado à sua versão escolar. Assim:

Na matemática, por exemplo, certas operações básicas têm alguma relação prática com a vida cotidiana, mas em um determinado ponto, a abstração dispara, e sua complexidade e o sentido comum não consegue compreender como é possível construir significados matemáticos relevantes e de utilidade cotidiana. A mesma coisa acontece com a física, a química ou a história. O ensino da própria língua também é complexo, pois não ensinamos a fala da nossa língua cotidiana, mas os modelos elaborados pelos lingüistas sobre ela etc. Em resumo, cada disciplina que forma o currículo escolar tem suas próprias restrições para se ligar à realidade cotidiana. ¹²

Vejamos como Sérgio, aluno do século XIX, se refere aos conteúdos dessas matérias:

¹² Ibid., p. 43

A seu turno a gramática abria-se como um cofre de confeitos pela Páscoa. Cetim cor de céu e açúcar. Eu escolhia a bel-prazer os adjetivos como amêndoas adocicadas pelas circunstâncias adverbiais da mais agradável variedade; os amáveis substantivos! voavam-me à roda, próprios e apelativos como criaturinhas de alfenim alado; a etimologia, a sintaxe, a prosódia, a ortografia, quatro graus de doçura da mesma gustação. Quando muito, as exceções e os verbos irregulares desgostavam-me a princípio; como esses feios confeitos crespos de chocolate: levados à boca saborosíssimos. (p. 36) Iniciou da mesma forma um curso pitoresco de dicionário. O dicionário é o universo. Gaba-se de esclarecimento, mas atordoa, à primeira vista, como a agitação das grandes cidades desconhecidas. Encarregados nas páginas consideráveis, os nomes seguem estranhamente com a numerosa prole dos derivados, ou sós, petits-mâtres faceiros, os galicismos; vaidosos dandies os de proveniência albiônica. Molestam-nos com a maneira desdenhosa, porque os não conhecemos. As significações prolongam-se intérminas, entrecruzam-se em confusa rede topográfica. O inexperiente não conquista um passo na imensa capital das palavras. (...) Inventou uma análise dos Lusíadas, livro de exame, cuja dificuldade não cessava de encarecer. (grifo nosso). (Pompéia, p. 40)

Substantivos, adjetivos, estudo do verbo são conteúdos que não foram citados nas entrevistas, mas foram encontrados no Plano de ensino de português da escola pesquisada; Luís de Camões - Os Lusíadas é objeto de estudo no 1º ano. No referido plano, a esses conteúdos, somam-se estudos da literatura, dividida em períodos e estilos.

Foram raras as falas que associavam a preferência pela matéria e os conteúdos da mesma, ao universo da vida cotidiana. Foi o caso da Cíntia, ao responder sobre as matérias que mais gosta e associando alguns conteúdos da mesma à profissão que pretende seguir:

Muitas, tem uma em especial - português, literatura. Eu quero ser jornalista, eu adoro português, adoro saber aquelas ... como faz uma dissertação, uma redação, essas coisas assim. Eu gosto de geografia, também. (Cíntia) (grifo nosso)

Por falar em geografia, o conteúdo abaixo, narrado por Sérgio, faz parte da chamada geografia física, de cunho mais descritivo, excelente exemplo de conteúdo a ser decorado:

Entre pela geografia como em casa minha. As anfractuosidades marginais dos continentes desfaziam-se nas cartas, por maior brevidade do meu trabalho; os rios dispensavam detalhes complicados dos meandros e afluíam-me para a memória, abandonando o pendor natural das vertentes; as cordilheiras, imensas tropas de amestrados elefantes, arranjavam-se em sistemas de orografia fácilima; reduzia-se o número das cidades principais do mundo, sumindo-se no chão, para que eu não tivesse de decorar tanto nome; arredondava-se a cota das populações, perdendo as frações importunas, com prejuízo dos recenseamentos e maior gravame dos úteros nacionais, uma mnemônica feliz ensinava-me a enumeração dos estados e das províncias. Graças à destreza do Sanches, não havia incidente estudado da superfície terrestre que se me não colasse ao cérebro como se fosse minha cabeça, por dentro, o que é por fora a esfera do mundo. (grifo nosso) (Pompéia, p. 35)

Vale a pena, como reiteração do que Sérgio descreve, trazermos o registro elaborado por Rui Barbosa quando foi relator da comissão instituída para examinar o ensino municipal da Corte, em suas visitas às escolas elementares cariocas, no final do século XIX:

O relator da vossa comissão teve o desgosto de encontrar, nas melhores escolas oficiais da localidade, este desgraçado achaque. Por via de regra os mestres são os menos culpados nesta imbecilização oficial da mocidade. (...) Nas escolas municipais, por exemplo, que são das menos mal organizadas desta capital, corre como livro de leitura e doutrina um catecismo, que apontaremos, entre outros, como espécimen do gênero de instrução usual no país. O relator da comissão ouviu examinar por ele alguns discípulos, naturalmente escolhidos pelo mestre dentre os mais aproveitados; e o objeto das perguntas, o modo de interrogar, tudo qualifica o estado lastimoso do ensino, a inépcia da escolha do manual, o cativo doloroso do mestre ao formalismo do compêndio, a inconsciência automática do aluno. Imaginai, uma das páginas do livro privilegiado, este tópico: à lembrança dos benefícios de José já se tinha apagado, porque de ordinário os homens se esquecem depressa do bem que lhes fazem'. O professor, acertando de abrir o compêndio nessa passagem, sabeis como inquire à criança? Ouvimos-lhe esta pergunta: 'De que é que os homens se esquecem

depressa’? E o pobre aluno tem que reproduzir maquinalmente, em resposta - ‘Do bem que lhes fazem’(…) Quando se abalançam até a região da ciência e pretendem afeiçoá-la às forças intelectivas da criança, eis como essas obras escolares se tornam transparentes ao entendimento rudimentar da puerícia: “Os produtos gasosos que precedem, e acompanham as erupções são; no período mais ativo - cluoreto de ammonium; decrescendo a atividade - óxido de carbono, ácido carbônico, água e hidrogênio sulfurado, que se decompõem produzindo o enxôfre, e constituindo assim assulfataras. Finalmente - ácido carbônico e água.’(…) Tem idéia o menino do que vêm a ser os cluoretos, distingue os carbonos dos sulfatos, conhece o calcium, o ammonium, os óxidos? Que importa? Fartar, atestar, engurgitar a memória, eis a questão. (...) Acabais de ver como se procuram incutir à puerícia noções elementares de ciências naturais. Julgai agora como se professa em escolas brasileiras, a história e até a mitologia. Foi num exame escolar que o relator dessa vossa comissão ouviu essas perguntas: - Qual o primeiro donatário de Santo Amaro? A quem tocou primeiro a capitania de São Vicente? Qual o primeiro donatário de Ilhéus? Quantos reis espanhóis governaram o Brasil? ... A prontidão em responder sacramental e enfaticamente a estas questões dirigidas constituía para os mestres a medida do aproveitamento dos alunos, enquanto para nós, para o observador atento e condoído, era o mais manifesto sintoma da incompetência dos mestres, aos quais, aliás, devemos dizer, não faltava estudo, talento e vocação, tanto pode, ainda nas inteligências bem formadas a força da rotina!¹³

Ainda hoje, tenta-se *colar* alguns conteúdos ao cérebro dos alunos, ao mesmo tempo que novas abordagens são experimentadas. É nesse cenário que ganha sentido a fala de João Henrique:

Tem um professor aqui o ano passado que deu aula para mim de geografia. As aulas dele eram muito legais. Além de falar da geografia ele fala bastante politicamente, explica a situação política do país. Ele é bem político, ele fala bastante nesse meio. Ele é, também, um professor bem didático, bem legal. A maior parte das outras aulas são chatas. (grifo nosso)

¹³ BARBOSA, p. 38 a 43, apud. SOUSA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Decorar, lembrar, repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX. In: SOUSA, Cytia Pereira (Org.). História da educação - processos, práticas e saberes. São Paulo, Escritoras Editora, 1998.

Falar sobre “a situação política do país” é colocado como conteúdo extra em uma aula de geografia, como se fosse uma espécie de parêntese entre aqueles conteúdos considerados próprios. Pode-se imaginar que, até encontrar o professor citado, foi com a geografia física que esse aluno teve maior contato. Temos aqui um caso concreto da tensão permanente entre conteúdos considerados “velhos e novos”, e que disputam a hegemonia do currículo. Essa dualidade é reconhecida no Plano Escolar para o ano de 1996: “Com relação ao corpo docente ... observa-se também a existência de correntes pedagógicas diversas (de um lado tendências conservadoras e, de outro, tendências progressistas)”. Essas tendências, para além dos conteúdos, representam concepções distintas do que seja o conhecimento. Para Cortella, 1998, é a concepção platônica de conhecimento que continua vigindo em nossa sociedade, qual seja “*.aprender é recordar, conhecer é descobrir*”¹⁴. Enfatiza-se a memória como principal habilidade, na crença de que conhecimentos e verdades encontram-se prontos para serem apropriados e reproduzidos. A fala da aluna Cíntia resume claramente essa concepção:

Para quem tem um objetivo de vida, a escola é a melhor coisa. A melhor coisa é não deixar o tempo passar. Enquanto é novo, aproveita, vai estudando, vai aprendendo; depois que ficar velho vai usando o que aprendeu.

Continuemos ouvindo Sérgio, contando sobre o Ateneu:

A história pátria deliciou-me em quanto pôde. Desde os missionários da catequese colonizadora, que vinham ao meu encontro, com Anchieta, visões de bondade, recitando escolhidas estrofes do evangelho das selvas, mandando adiante, coroados de flores, pela estrada larga de areia branca, os columins alegres, aprendizes da fé e da civilização, acompanhados da turba selvagem do gentio cor de casca de árvores, emplumados, sarapintados de mil tintas, em respeitosa contrição de fetichismo domado, avultando do seio, do fundo da mata escura, como uma marcha fantástica de troncos. Até às eras da Independência, evocação complicada de sarrafos comemorativos das alvoradas do Rocio e de anseios de patriotismo infantil; um príncipe fundido, cavalgando uma data, mostrando

¹⁴ CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento*: Fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo

no lenço aos povos a legenda oficial do Ipiranga; mais abaixo, pontuadas pelas salvas de Santo Antônio, as aclamações de um povo mesclado que deixou morrer Tiradentes para se esbofar em vivas ao ramo de café da Domitila. (...) apertei a mão aos mais truculentos figurões do passado, aos mais poderosos. Antônio Salema, o cruel, sorriu-me; o Vidigal foi gentil; D. João VI deixou-me rapé nos dedos. Conheci de vista Mem de Sá, Maurício de Nassau, vi passar o herói mineiro, calmo, mãos atadas como Cristo, barba abundante de apóstolo das gentes, um toque de sol na fronte lisa e vasta, escavada pelo destino para receber melhor a coroa do martírio. (Pompéia, p. 36)

Fernandes, 1994, nos fala sobre a importância do ensino de história no projeto de moralização, proposto por Durkheim: ensino da realidade social, *moralizador por excelência*, cabendo à história

“desde que bem ministrada e bem compreendida... dar à criança a idéia do que é a sociedade e das suas relações com o indivíduo ... de modo a afirmar que a sociedade possui uma natureza que se impõe aos indivíduos - e a todos. (Durkheim, apud Fernandes, 1994, p. 191). (...) A sociedade é a consciência coletiva e é ela que deve passar à alma da criança”. (p. 192)

Como se ensina, como se aprende

Vejamos alguns dos conteúdos presentes, no Plano de ensino de história, hoje:

“Indígena brasileiro (Ontem e Hoje); Capitânicas hereditárias e o problema da divisão da terra hoje; Sociedade colonial; Processo de independência do Brasil; Inconfidência mineira e Conjuração baiana, Família Real, Independência do Brasil”. Aparentemente, os mesmos conteúdos, mas... talvez além dos conteúdos, faça diferença a forma como são abordados pelos professores, porque raramente a preferência está referida ao conteúdo das matérias. Regra geral é definida pelas relações que estabeleceram com os professores, ao longo da experiência escolar. Assim, é possível que dois alunos respondam de forma diversa sobre a mesma matéria, por cursarem a escola em turnos e com professores diferentes. Fernando, do período matutino, diz:

Freire, 1998 . p. 86

Bom, gostar assim não (da escola), mas tem matérias que são agradáveis, agora tem outras... (não gosta) ... História. História é aquela matéria, desde quando eu comecei a aprender História, eu não entendo a matéria. Tenho muita dificuldade. Nas outras matérias eu posso até ter alguma dificuldade, mas não são tantas quanto em história. (...) História é o calo no meu sapato.

Pergunto pelas outras matérias da área de humanas (sociologia, geografia):

Todas eu vou bem.

Célia, que estuda no período noturno, tem outra opinião:

Eu gosto de história, por causa da professora, porque ela ensina muito bem. (...) se todos os professores fossem iguais à profa. de história, soubessem dar aula do jeito que ela dá. Os professores, cada um tem um jeito de dar aula, tem uns que são legais, mas eu prefiro a minha professora de história. Se todos dessem, eu garanto que todo mundo ia gostar da aula, porque é muito legal. Eu acho que gostaria de todas as matérias se fosse do jeito dela.

João Henrique, do mesmo turno, reitera:

Na verdade não (gosta de estudar). Eu gosto de aprender assim, eu gosto de assistir as aulas; aqui neste colégio eu gosto muito de algumas aulas, não são todas, que nem a da Profa. ..., (história) ela dá aula como numa universidade.

(Como é dar aula na universidade?) Ele explica:

... ela fala muito, ela explica muito, então não tem o que você escrever na aula dela, você escreve o que você entende. Ela não é aquela professora que faz você decorar, preenche a lousa de matéria e é isso que eu não gosto, de ficar copiando, copiando, copiando. Ler eu já gosto, eu gosto de ler. (...) o que eu não gosto é de ficar escrevendo, escrevendo, (...) escrevendo, escrevendo, escrevendo e o professor não fala nada, entendeu, você perguntar e o professor não ajudar, isso eu não acho legal. (João Henrique)

Sabemos que as metodologias empregadas pelos professores são diversificadas. Por essa fala, do João Henrique podemos presumir que, enquanto alguns professores dão aula colocando na lousa o conteúdo para que os alunos copiem e decorem, outros explicam, apenas oralmente, na expectativa que o mesmo seja compreendido.

... sociologia é meio cansativo, eu gosto porque fala dos problemas da sociedade, os assuntos desse ano estão sendo muito importantes. Agora eu vou ter que fazer uma apresentação de todos os problemas urbanos, eu vou fazer sobre a miséria, a multinacional vindo. Agora, geografia eu já não gosto, sociologia depende do jeito que ele dá, a aula fica cansativa, então você também acaba não gostando da aula, acaba nem prestando atenção. Agora quando ele está dando aula, explicando os assuntos, eu acho legal. (grifo nosso)

Os critérios utilizados para a avaliação da matéria e do professor são bastante diversificados, mas percebemos que a maneira de conduzir as aulas se constitui em importante definidor tanto na preferência da matéria, quanto na facilidade/dificuldade em compreendê-la.

Estudar

Todos responderam que não estudam fora da sala de aula. É considerado estudar apenas o debruçar-se sobre os cadernos e livros com os conteúdos que foram dados em sala de aula. Alguns só o fazem na véspera ou dia de prova. De acordo com os alunos, o importante é prestar atenção às aulas e participar. Participar é dialogar com o professor durante as aulas, formulando questões ou fazendo observações sobre o conteúdo. Essa é uma forma de dar aula que está prevista em praticamente todos os programas de ensino que compõem o Plano Escolar para 1996 e é chamada de “aula dialogal”.

Eu não estudo. Assim, de vez em quando, alguma coisa ou outra, mas sempre eu vou bem porque presto atenção na aula. Mas, estudar em casa, parar para estudar, não consigo. (Lílian)

Estudo em casa. (..) quando tem prova eu sempre..., às vezes eu presto bastante

atenção na aula, característica minha é prestar atenção na aula, então eu presto bastante atenção; às vezes eu nem estudo, dá para tirar uma boa nota. (Tiago)

Pergunto quando estuda:

Para a prova; não estudo fora, estudo sempre para a prova. Não, eu não estudo. Se eu estudo, eu saio do serviço às cinco horas, procuro chegar aqui às seis e ficar até às sete quando tem prova, estudando. ... e quando eu presto atenção eu sinto que eu tenho uma facilidade em aprender, diferente de outras pessoas que eu vejo que eu explico, explico, e não consegue entender e eu acho que tenho uma facilidade. Além de eu participar, meu único problema é falta, agora participar e nota eu tenho. (Célia)

No entanto, nem sempre essa participação garante boas notas, como percebemos pela continuação dessa fala.

Só em Química que eu dei uma vaciladinha; por causa de namorado eu perdi uma prova e fiquei com nota vermelha¹⁵; essa é a única coisa. (Célia)

É estranho que uma aluna que se considera participante e com facilidade para entender, fique com uma nota vermelha, no bimestre, por ter perdido uma única prova. Os critérios de avaliação são definidos pelo professor, portanto, bastante diversificados e de difícil compreensão para os alunos. Essa questão será discutida adiante, no terceiro capítulo. Cabe registro aqui, a ênfase que a escola dá ao processo de avaliação. São muitas as atividades que têm esse objetivo. Alguns alunos, como o Thiago, se queixaram:

... o que eu não acho legal, agora é final de ano, aí tem duas semanas para fazer, dá uns trinta trabalhos para a gente fazer, a gente não tem tempo, tem outras coisas para fazer fora ...

Um deles, Leandro, falou até em parar de frequentar a escola:

... é trabalho demais na escola, a gente não tem tempo de fazer uma coisa que quer.

Aí você tem que correr de um lado, correr para outro, provinha, provão, é seminários, seminário do não sei o quê, e aí começa tudo de novo. Você não mantém assim um certo descanso, aí aquilo te estressa. Eu posso não estar trabalhando, mas o que o trabalho não me enche, isso aqui já é o bastante. (...) no caso assim, por exemplo, prova, essas coisas de seminário eu estudo o horário que eu tenho, umas 4 horas, senão quando eu tenho algo para fazer nem dá tempo, eu tenho que estudar é quando eu chego aqui.

O que não se ensina

A ausência dos professores (por falta/dia, licença ou demissão) é uma questão importante na avaliação que se faz das escolas. E, na rede pública, assume uma dimensão que a torna um problema estrutural apontado, inclusive, no Plano Escolar para o ano de 1996 “com relação ao corpo docente a situação não sofreu mudanças consideráveis, permanecem os problemas oriundos de questões salariais: abandono de aula por melhores salários, dificuldade na contratação de professores ao longo do ano, solicitações de afastamento, grande número de licenças-saúde etc.“. Algumas falas dos alunos expressam preocupação com essa situação:

(...) Física é conta, todo ano é conta. Esse ano não aprendi nenhuma conta, só aprendi temperatura, estufa, coisa que o ano que vem, vai me prejudicar. Estão dizendo que o professor do ano que vem, ele cobra muita matéria, e ele vai cobrar, cobrar o quê, se eu não aprendi nada, desde o ano passado eu não aprendo nada em Física. O ano passado era problema de professor: chegava, dois meses ia embora, três meses ia embora; não tinha professor, a gente não aprendia nada; a gente ficou um ano aprendendo a mesma coisa, que eu ainda nem aprendi, porque ele não sabia explicar. (Célia) (grifo nosso)

Como a Ingrid, que estuda no período vespertino e começou o 1º ano do 2º grau em escola da rede privada mas teve que parar por problemas financeiros:

Aqui, em colégio público, tem muita aula vaga, os professores não..., quando tem todas as aulas assim direitinho, dificilmente um professor falta. Aqui não, aqui já várias

¹⁵ Ficar com nota vermelha é um jargão escolar que significa ter uma avaliação abaixo da média. Essa nota é registrada nos documentos

vezes eu tenho aula vaga, fico sem fazer nada, ou o professor chega na classe e não dá matéria; só fica enrolando, o professor brinca demais, confunde brincadeira com matéria, tem que ter aquela desenvoltura a aula, ser legal, mas vira palhaçada, tem aula de professor que vira palhaçada, tem professores que não conseguem dar aula; está muito atrasado naquela sala. O segundo grau deveria acabar com certa matéria, está muito atrasado, não vai conseguir chegar, vai chegar no 3º ano com matéria do 2º ano, por isso eu acho que é muito ruim. Eu gosto (desta escola), o pessoal é legal, mas em termos de ensino, acho que eles estão muito atrasados. Por exemplo de química, a professora acabou a matéria do 1º ano, a gente já está no 2º, então eu vou prestar um vestibular, eu não vou conseguir passar, vai ficar faltando aquilo, vai ter que estudar à parte; muitos professores estão atrasados em relação a outras escolas. (grifo nosso)

Apesar de gostar da escola, ela fica preocupada porque sabe que os alunos das escolas da rede privada ficam em vantagem para o vestibular. Aliás, o fantasma dos exames vestibulares está presente no horizonte de, praticamente, todos os alunos. Diferentemente do que ocorria no Colégio Pedro II, cuja frequência garantia acesso ao ensino superior, os alunos, hoje, enfrentam uma bateria de exames para obterem esse acesso.

Uma matéria, em especial, chamou a atenção pela frequência com que foram feitas críticas a ela, e pela situação inusitada que as provocaram. Vários alunos falaram sobre as dificuldades com Inglês:

Eu não gosto de inglês, eu não gosto... agora inglês, é um saco. Não é que eu não gosto, é que é difícil, não tem como entender, você tem que decorar. E agora... que eu comecei a ter mais interesse por inglês, neste ano, porque parece que estou começando a entender uma palavras e tal, mas ainda assim, eu não gosto muito. (Ahamad).

Olha, quando eu estou entendendo, eu gosto de todas, mas uma que não entra na minha cabeça, que eu não gosto mesmo, é Inglês. Inglês eu estava fazendo um curso e estava gostando, só que é um curso que não ensinava nada e eu me desinteressei; mas eu acho que a professora não tem paciência e também porque os alunos não deixam ela dar

em vermelho, enquanto as avaliações médias e acima da média são registradas em azul.

aula, então a aula fica chata, então eu não tenho interesse, porque se estiver aprendendo a matéria... (Célia)

Até que um deles, Adriano, nos contou que isso se deve ao fato de terem estudado em uma escola pública que não oferecia Inglês entre a 5ª e 8ª série:

Acho que português é que mais gosto. (vai bem em todas?) Vou. A única que eu tenho um pouco de dificuldade, que eu me esforço ao máximo é inglês, eu não sou muito bom de inglês.

(Por que não vai bem?)

... porque eu não tive inglês, comecei a ter aqui. Estudei em uma escola em Artur Alvim (1º grau), então não teve. Bastantes pessoas desta sala, que estudaram no Jabaquara, também não tiveram. Eles colocaram uma nota lá, acho que foi comparado com outras matérias, colocaram mas eu nunca tive. Muitas pessoas aqui, a maioria não teve inglês. (grifo nosso)

Apesar de Língua Estrangeira Moderna ser disciplina obrigatória do currículo entre a 5ª e 8ª série, vários alunos não a tiveram. O mais grave é que ao ser colocada no histórico do aluno, inclusive com notas, uma matéria que não foi oferecida, autoriza o professor do 2º grau a seguir com o conteúdo, à revelia da realidade que informa a falta do conhecimento prévio.

Também existem conteúdos que, apesar de se constituírem em objetos de interesse dos alunos, não são contemplados nos currículos. Este exemplo foi narrado pela aluna Célia, quando comentava a pintura School of Modigliani (Apêndice 2), identificando na mesma um componente de sexualidade. Diz que essa questão:

Não é muito comentada por professores, mas por alunos deve ser uma das coisas mais comentadas, que tem mais assunto. Eu acho que é por causa da idade.

Perguntada se tem alguma aula na qual discutem esse tema, diz:

Não, nenhuma. Eu tive na 8ª série. No primeiro grau eu tive aula de sexologia. Eu tive também palestras na 8ª série, das meninas quando estavam crescendo e dos meninos também, aqui eles não dão. Pode ter vários cursos, capoeira, tudo, mas isso eles não dão prioridade ...

Conversam, apenas, entre eles:

Quando é conversa séria sobre isso, é menina com menina. Com menino não, é sempre brincadeira, sabe, um tirando sarro da cara do outro, mexendo com o outro. Sério mesmo para comentar o que é e o que não é, é menina com menina ...

Também no Ateneu essa era uma questão de conversa apenas entre os pares como narra Sérgio:

Curso improvisado de obstétrica elementar, pura especulação. Todos queriam saber; apertavam-se vinte pequenos em roda do problema, como aquelas figuras da lição de Rembrandt. Qual origem das espécies? Eram investigadores. Ninguém adiantava um passo. Estava ausente o gipaeto, que talvez pudesse explicar. Feliz quem pode conhecer a causa das coisas! Como é a entrada na vida? Ordem dórica? jônica? compósita? As imaginações trabalhadas formigavam avidamente sobre a questão: ninguém penetrava. Desenrolavam-se as teorias domésticas, angélico-ginecológicas.

Havia em Paris uma grande empresa de exportação, da qual eram agentes em todo o mundo os parteiros, comissária central no Rio Mme. Durocher. Vinha o gênero nos berços, encaixotados, mijadinhos e chorosos. Esta teoria tinha o merecimento filosófico de prescindir das causas finais. Os metafísicos inclinavam-se mais para a intervenção da sobrenatureza: por ocasião do Natal havia de noite uma distribuição geral de herdeirozinhos pela terra, chuva de pimpolhos, para compensar a matança dos inocentes, tão prejudicial no tempo de Herodes. (Pompéia, 1991, p. 90)

A ausência desse tema no currículo, tão importante para os alunos, expressa o quanto a escola desconsidera as necessidades e anseios daqueles que são o sujeito do

processo de ensino-aprendizagem. Reforça também a hipótese de que continua vigindo, em nossas escolas, a proposta de Durkheim para educação, pois como diz Fernandes, 1994:

Embora o tema da sexualidade esteja silenciado no curso da *Educação Moral*, não há dúvida que, muitas vezes, é a ele que Durkheim alude quando se refere aos desejos e apetites que, para sempre desprovidos de processos autorreguladores, precisam ser contidos, controlados, disciplinados – *normalizados* – e educados, na abnegação e na submissão – *moralizados* - pelo *Outro*. (...) Em outras palavras, em nome da moralidade, a sexualidade deve ser conservada sob seu véu de ‘mistério e obscuridade’, mesmo porque, como Kant já teria observado, há alguma coisa na relação sexual que ‘ofende o sentimento moral’¹⁶

Gostar de aprender

Gostar de estudar, ainda que raro, ocorre somente quando se compreende a matéria, leia-se conteúdo e isto se dá quando a esse conteúdo os alunos atribuem significado :

Além de aprender, eu gosto de estudar; quando eu estou entendendo a matéria eu adoro, mas se eu não estou entendendo, eu já não tenho muito interesse. Depois que eu começo a gostar da matéria que eu tenho que entender para fazer a prova, aí eu gosto.
(Célia)

Apenas um trabalho escolar foi citado como significativo e contado com entusiasmo. Envolveu vários professores num projeto multidisciplinar sobre a história da escola, quando esta completou 50 anos, em 1995. Os alunos realizaram pesquisas em documentos e tomaram depoimentos de antigos alunos, compondo painéis que apresentavam as atividades desenvolvidas na escola, ao longo dos anos. Alguns alunos falaram sobre ele e João Henrique teve seu trabalho premiado no concurso que foi organizado sobre o tema. Ele nos conta como foi:

(Esse prêmio que você ganhou foi com desenho ?)

¹⁶ FERNANDES, *ibid.*, p. 202/203

Não, esse foi com ... como eu poderia dizer, foi uma coisa material, como se fosse uma obra de arte, assim, feito com madeira, não foi nada esculpido, eu fiz um cubo oco, totalmente oco, sem parede nenhuma, só a ripa, um cubo só a ripa, com um prédio no meio, era sobre a globalização empresarial; eu fiz um prédio no meio com monte de fotos simbolizando uma janelinhas, assim do prédio, era como fosse um prédio industrial; eu coloquei as fotos como se fossem janelas e embaixo eu coloquei um motorzinho de carrinho, ligado numa pilha que girava o prédio assim bem devagar; e em volta desse cubo eu cobri depois com plástico transparente, entendeu, então ficava como um vidro assim bem esticado, parecia um vidro; foi assim, não foi com desenho

No caso desses trabalhos escolares os relatos indicam que o conhecimento que resultou foi pleno de significado e o componente criatividade teve importância definidora durante o processo, no sucesso do resultado e na permanência na memória. Tem razão Marta Fattori¹⁷:

... é possível a educação pela criatividade. (...) todos podem ser criativos, se não quiserem viver em uma sociedade repressiva, em uma família repressiva, em uma escola repressiva.... Criatividade é entendido aqui como ... sinônimo de pensamento divergente, isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência.

Esse mesmo aluno contou, com muito orgulho, sobre sua *vocação para arte, para desenho, mais desenho artístico, desde os nove anos* iniciada em função de seu pai ter trabalhado a vida inteira em uma gráfica e levá-lo, várias vezes, para observar as atividades que ali se desenvolviam. Foi dessa forma, também, que ele justificou a escolha da Publicidade como opção de curso universitário.

... agora voltando ao que eu estava te falando, eu gostava muito, eu achava o máximo ele desenhando rápido e ficava bonito o desenho, então eu comecei a tentar fazer copiando; com 11 anos meus desenhos já saíam bem legais, quase perfeitos, eu olhava para um desenhinho de quase 2 cm. quadrados eu transformava em 6 cm. quadrados, eu

¹⁷ RODARI, Gianni. Gramática da fantasia. Trad. Antonio Negrini. São Paulo: Summus. 1982. p. 140

ampliava legal já o desenho, aí eu sempre continuei assim, até hoje e às vezes eu também trabalho em casa, fazendo desenho para fora. Aqui na escola muitos dos trabalhos que são entregues aos professores, sempre tem algum desenhinho assim que eu fiz, principalmente da minha sala.

Observamos que hoje na composição do currículo a matéria – arte, tem importância menor do que aquela atribuída à outras áreas. Com uma carga horária pequena, sua presença é marginal no currículo prescrito. Novamente, a coincidência com as ponderações feitas por Durkheim em suas aulas de educação moral, que segundo Fernandes reservavam às *belas artes* um *papel secundário e acessório na obra de moralização infantil*:

A arte nos desvia de nós mesmos para nos lançar na imaginação. O domínio da arte não é o real, mas o sonho. (...) Transgressão é a marca desse domínio da imaginação e do prazer onde não há “nem leis da natureza, nem leis da história que devam ser sempre e em quaisquer circunstâncias, necessariamente respeitadas” (Durkheim, p. 229). A arte desvia da vida moral porque desvia da vida real. O artista não é um educador, porque se satisfaz com suas construções e sonhos utópicos, enquanto o educador, formado no domínio do real, vê as pessoas como elas são, sua fealdade e sua miséria, e coloca mãos à obra levando-lhes o remédio que está no domínio da sua ação e do seu dever.

A arte só interessa à moral porque pode prevenir os riscos da ociosidade: ‘o lazer é sempre um momento perigoso’ (Durkheim, p. 232). (...) A arte é esta defesa que *enquadra* o lazer e é ‘por isso que seria bom dar a todas as crianças uma certa cultura estética’ (Durkheim, p. 233)¹⁸

Assim, é bastante comum que os alunos procurem, fora da escola, algum contato com as várias expressões dessa área – música, dança, pintura etc. Nesses casos, percebe-se que a relação com o conhecimento também é prazerosa, como nos conta Tiago, ao revelar seu interesse pela música e informar que toca em uma banda:

A música é tipo uma coisa que eu gosto, então vou ter que fazer aquilo. Dá prazer fazer isso. (estudar não dá prazer?) Não. Estudo porque preciso (Tiago)

¹⁸ FERNANDES, op. cit., p. 190

As reformas curriculares que vêm sendo implementadas, desde o início dos anos 80, ainda não provocaram mudanças expressivas nas práticas pedagógicas, no interior da escola. Apesar do discurso quase unânime que pede flexibilização dos conteúdos e maior autonomia da escola, o que observamos é que essa instituição se mantém amarrada àqueles conteúdos prescritos oficialmente, submetida ao quadro curricular como se este fosse uma camisa-de-força. Assim, a crítica feita por Arnay, 1998, às reformas curriculares implementadas recentemente na Espanha, se ajusta também ao nosso atual currículo escolar: “... introduzimos o construtivismo como marco conceitual que guia os processos de ensino e aprendizagem, porém deixamos as matérias e seus conteúdos quase intactos. (...) as essências disciplinares se perdem na noite dos tempos e continuam obedecendo, como já critiquei, uma visão escolástica do conhecimento”.¹⁹

Este capítulo se encerra com a fala, emblemática, de um aluno que estranhou a pintura *School Room*, apresentada na abertura. Perguntado sobre o que lhe chamou a atenção nessa obra, respondeu:

Está vazia, não está retratando bem, não sei, mas eu acho que uma escola para retratar bem, tem que mostrar os alunos. (...) Só retratou a sala, eu achei estranho.

De fato, é estranho que a pintura escolhida por eles como a que mais retrata a sala de aula, hoje, seja uma sala vazia, principalmente se considerarmos a importância que esses alunos atribuíram às relações de convivência estabelecidas na escola. Aqui vem à recordação uma fala da Profa. Liliana Segnini, orientadora, na defesa de tese de Aparecida Neri de Souza, referindo-se à pintura *Bauhaus School* (Apêndice 2), e destacando que nela um grupo de executivos observa uma sala de aula, vazia de professores e alunos. Sujeitos por excelência desse espaço, eles aparecem na referida pintura, de forma marginal, em outro plano. Pode servir de metáfora à forma como os dirigentes educacionais, desde sempre, tomam as decisões sobre a realidade escolar, ausentando do processo as pessoas que nela vivem, cotidianamente.

¹⁹ ARNAY, op. cit., p. 55

... na realidade educativa formal estamos assistindo a um longo e complexo braço-de-ferro entre quem ensina e quem aprende, e as opções de quem aprende para escolher seus objetivos, metas ou tipo de conhecimento não são variadas nem ilimitadas, mas reduzidas e muito concretas.²⁰

²⁰ Idem, p. 52.

Os vários lugares da disciplina



HUDSON RIVER SCHOOL

Figura 10

(...) é como se os alunos estivessem olhando para a frente, para o horizonte (...) vendo as paisagens, como se estivessem olhando uma coisa que não dá para ver. (Cíntia).

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência) do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. (Foucault, 1977, p. 159)

A pintura de George Deem HUDSON RIVER SCHOOL representa a sala de aula que a maioria dos alunos avaliou como mais bonita/mais gostou/ideal para estudar. Eles justificaram essa opção dizendo que a sala se apresentava *mais aberta ao mundo, sem paredes ... parece que tem mais liberdade; a gente está se sentindo mais à vontade, parece uma aparência de liberdade; por não ser presa a um ambiente fechado*. Na apreciação dessa pintura, como em School of Thought (Apêndice 2), liberdade foi a palavra mais usada, podendo-se deduzir o valor que eles atribuíram a essa qualidade. Essa valorização adquire maior sentido quando nos debruçamos sobre o cotidiano desses jovens no espaço escolar, cotidiano esse marcado pelas normas que regulam a interdição.

Nos capítulos anteriores, ao apresentarmos os aspectos da escola que nos levaram a qualificá-la como lugar da convivência e como lugar de ensinar e aprender, a presença dessas normas foi identificada orientando constantemente todas as relações. Assim, à importância que os jovens atribuíram às relações de amizade corresponde uma organização do espaço/tempo que dificulta essa vivência. Vigindo a concepção de Durkheim sobre educação, segundo a qual esta só ocorre quando uma *geração de adultos exerce uma ação sobre a geração de jovens e crianças*,¹ a escola não só desconsidera as relações estabelecidas entre os pares da geração jovem enquanto relações constitutivas do processo educativo, como utiliza técnicas que Foucault, 1977, denomina *métodos de conjunto: horários, treinamentos coletivos, exercícios*, para impedir as conjunções horizontais, que possam redundar em resistência ao poder. Daí a distribuição minuciosa dos corpos numa

¹ PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice. Educação e sociedade. 6.e. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1971. p. 39

classificação hierárquica, cuja forma piramidal garante a vigilância constante, organizando essas *multidões confusas e perigosas*, a fim de extrair o máximo de utilidade, no menor tempo e a custo mais baixo. Os alunos respondem... com a transgressão.

No que se refere ao processo ensino-aprendizagem observamos que tanto na seleção dos conteúdos quanto na escolha das situações de aprendizagem são reproduzidos - com raras exceções, modelos cujas origens têm mais de um século. A quantidade de reformas curriculares propostas pelo poder público nesse período é um indicador da complexidade dessa questão e, em vários momentos, do autoritarismo das decisões. Nos currículos observa-se um evidente desprestígio de algumas áreas do conhecimento consideradas supérfluas, como é o caso das artes, e a valorização de outras mais “instrumentais”, assim também como o investimento contínuo em algumas capacidades – por exemplo, a memorização, e o abandono de outras como criatividade, fantasia, imaginação. Compõe ainda esse quadro, a resistência à inclusão de alguns temas no currículo – sexualidade por exemplo, apontados como importantes pelos jovens. Estes respondem com uma certa indiferença para com o conhecimento escolar, abandonada somente nos momentos da avaliação. Encerramos essas considerações com Silva, 1995:

O nexó íntimo e estreito entre Educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo.

Há, entretanto, uma distância enorme entre as experiências atualmente proporcionadas pela escola e pelo currículo e as características culturais de um mundo social radicalmente transformado pela emergência dos novos movimentos sociais, pela afirmação de identidades culturais subjugadas, pelas lutas contra o patriarcado, pelos conflitos entre poderes imperialistas e resistências pós-coloniais, pelo processo de globalização e pela generalização dos novos meios e técnicas de comunicação. No novo mapa cultural traçado pela emergência de uma multiplicidade de atores sociais e por um ambiente tecnicamente modificado, a Educação institucionalizada e o currículo continuam a refletir, anacronicamente, os critérios e parâmetros de um mundo social que não mais existe.²

² SILVA, Tomaz Tadeu da. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo Numa Paisagem Pós-Moderna. In: BORGES, Abel Silva (et al.); Devanil Tozzi, coordenador. Currículo, conhecimento e sociedade. São Paulo: FDE, 1995. (Série Idéias; no. 26)

Apesar de termos utilizado, ao longo do trabalho, um conceito abrangente de disciplina que nos permitiu apontar sua presença nas várias dimensões da instituição escolar, abrimos neste capítulo um espaço específico para expor aquilo que os alunos conceituaram como questão disciplinar: as normas e regras presentes no Regimento escolar.

Começamos pelo que eles nos contaram sobre a normatização que organiza os espaços/tempos intra/extra-escolares, bem como sobre a liberação/proibição de permanência nos mesmos.

Quando, como e onde ir e vir

O primeiro recorte referente a esse tema, feito nas entrevistas, diz respeito às regras de entrada/saída da escola/sala de aula. Vejamos como Sérgio, estudante em regime de internato, no início do século, narra a *ansiedade* com que as saídas da escola eram aguardadas:

Durante a primeira quinzena de colégio, o pensamento de um feriado e regresso à família inebriou-me como a ansiedade de um ideal fabuloso. Quando tornei a ver os meus, foi como se os houvesse adquirido de uma ressurreição milagrosa. Entrei em casa desfeito em pranto, dominado pela exuberância de uma alegria mortal. Surpreendia-me a ventura incrível de mirar-me ainda nos olhos queridos, depois da eternidade de duas semanas. (Pompéia, p. 60)

Como ele diz, em outro trecho, essas saídas regulares se tornavam mais valiosas em função das dificuldades em conseguir as *extraordinárias*, que eram objeto de comércio na troca de boas notas escolares.

Havia, porém, saídas extraordinárias de prêmio ou de obséquio.

A cada lição julgada boa, o professor assinava um papelucho amarelo, bom ponto, e entregava ao distinto. Dez prêmios destes equivaliam a um cartão impresso, boa nota, como dez vezes vinte réis em cobre valem um níquel de duzentos. O sistema decimal aplicava-se mais à conquista de um diploma honroso, equivalente a um baralho de dez cartões de boa nota. Com tal diploma era o estudante candidato à condecoração final de uma medalha, de prata ou de ouro, conforme fosse mais ou menos ótimo nos diversos superlativos do merecimento escolar. Reduzia-se assim a papel o valor pessoal, na

*clearing house*³ da diretoria; ou melhor: adaptava-se a *teoria de Fox*⁴ ao processo das recompensas, com todos os riscos de um câmbio incerto, sujeito ao pânico de bancarrota, sem um critério de justiça a garantir, sob a ostentação do papel-moeda, a realidade de um numerário de bem aquilatada virtude.

Fosse como fosse, certo é que, com os bilhetes de boa nota, comprava-se uma saída, e isto era o importante, como nos países de más finanças: desde que o papel tem curso, de que vale o valor?

Inútil é dizer que me não chegavam nunca as saídas de prêmio. Tanto melhor me sabiam as outras. (Pompéia, p. 59/60)

Os alunos da escola pública, na qual foi feita a pesquisa, não se encontram em regime de internato. O tempo de permanência deles na escola é, comparando com o d' *O Ateneu*, curto: 5 horas e 20 minutos, nos períodos matutino e vespertino; e 3 horas e quarenta minutos no período noturno. No entanto, a obrigatoriedade de assistir a todas as aulas, a proibição de sair da escola antes do término das mesmas e a exigência de pontualidade, algumas das regras mais citadas em seus depoimentos, parecem transformar esse tempo em um fardo insuportável a ser arrastado. Daí também serem as normas mais transgredidas, apesar da rigidez dos controles. Um exemplo desse controle: o portão principal que dá acesso (menos para os alunos) ao interior do edifício fica permanentemente trancado com uma fechadura eletrônica (tecnologia de ponta) que é acionada, de dentro, por um funcionário. Para uso dos alunos existe um outro portão, lateral, que tem horário fixo para ser aberto e fechado. Aqueles que chegam atrasados ou querem sair antes do término das aulas, precisam de autorização para fazê-lo.

As regras expressas nas Normas Disciplinares, contidas no Plano Escolar para o ano de 1996, definem, de forma reiterativa, as alternativas de acesso/interdição do espaço/tempo escolar:

“Entrar na escola, eventualmente com atraso de no máximo 15 minutos no diurno e de uma (primeira) aula no noturno;

³ *Clearing house*: expressão inglesa que significa *câmara de compensação*.

⁴ *Teoria de Fox*: referência a Sir Charles James Fox (1749-1806), estadista britânico. Defendia a idéia de que a propriedade é o verdadeiro fundamento da aristocracia e de que um país é próspero quando o governo está nas mãos da aristocracia. (N.E.) Nota de rodapé, p. 60

Abster-se da participação em aglomerações nos corredores, portões e portas das salas de aula;

Evitar circular por áreas vedadas aos alunos como: área administrativa e demais dependências de uso exclusivo para funcionários, corpo docente e administrativo da escola;

Ser pontual, observando rigorosamente horário de entrada (em cada turno);

Trazer, antecipadamente, pedido por escrito, de seu responsável, para ausentar-se antes do horário, assumindo suas faltas;

Aguardar, na sala de aula, o professor seguinte ou o inspetor de alunos;

Chegar no horário estabelecido.

É vedado ao aluno: (...) Ausentar-se de aulas, sem autorização do professor, ‘matar aulas’ etc; falta coletiva”.

Todos os alunos entrevistados disseram conhecer essas normas disciplinares, mas Adriano foi o único a afirmar que não transgrediu nenhuma delas, informando ainda que:

Quando eu entrei aqui eles deram uma apostila falando dos direitos e deveres dos alunos, eu achei isso interessante. Que o aluno tem o direito de sempre estudar, ter uma melhora, reivindicar sempre coisas melhores; tem o direito de ser respeitado, várias coisas, tipo prova que o aluno não aceita que está errada, ele tem o direito de reivindicar. Chegar atrasado eles também pegam um pouco no pé; não assistir aula, matar as aulas tem gente que faz isso.

(Você não faz?)

Não.

Relato muito diferente de Célia, por exemplo:

Eu falto bastante, mas não é porque eu falto no colégio, é porque eu fico aqui em baixo cabulando aula, entendeu?

Para esses alunos, *cabular* ou *matar* aula denomina tanto a ação de ir para a escola e não entrar na classe, ficando no pátio para outras atividades, como também aquela situação na qual os pais pensam que o aluno está na escola, mas este vai para outros lugares, no horário da aula. Célia, como outros alunos, cabula aulas para ficar no interior da escola mas fora da sala de aula, recurso que os alunos utilizam para conviver por mais tempo com os

colegas, longe dos olhares adultos. Quanto a conhecer o regulamento da escola, ela nos diz que:

Conheço o essencial. Aqui é liberado fumar cigarro, à noite; de manhã e à tarde é proibido... Só no pátio. No corredor se pegar, leva advertência, ou chama a atenção; drogado nunca, se pegarem drogado tem que chamar a polícia, ela deu essa ordem; então se entrar bêbado, drogado, chama a polícia na mesma hora.

(Já aconteceu?)

“Não. Aconteceu antes, teve uma vez, mas ninguém ligou, a menina estava bêbada no pátio, mais nada.

(Pode sair?)

Não, mas a gente sai; a gente cabula aula, porque esse portão fica fechado, o portão aqui da frente, mas dá para dar a volta na cantina. Quando é ..., a diretora, que está aqui, ela vai ver, ela chama a atenção e anota o nome, mas quando ela não está o pessoal abusa; e essas coisas normais: entrar na sala e ficar quieto⁵; bateu o sinal vai pra sala. (...) Se você está cabulando ela leva para a diretoria, ela dá uma advertência, não, primeiro ela fala: volta para a sala, entendeu? Só que tem muitas vezes... tem uma professora, essa professora de história que eu adoro, bateu o sinal, ela chegou na sala, ninguém mais entra. Então muitas vezes, tem o pessoal... acho que está com defeito o sinal, então não dá para escutar, e pelo uso do ‘walkman’, então não dá para escutar. O que acontece, quando chega lá, a professora: ‘não vai mais entrar’. Eu já estou acostumada, quando eu sei que é aula dela, já tem que subir. Aí o pessoal ficava andando para lá e para cá na escada; vai para o pátio, o que é pior ainda, se esconde num cantinho; aí se pega volta para a sala, aí a professora não quer deixar entrar. Por que não quer deixar? Porque já deu o sinal, aí leva uma advertência.

Temos aqui um exemplo, bastante comum, de ordens conflitantes: a diretora encontra o aluno no corredor ou no pátio e manda que vá para a classe, mas a professora não o deixa entrar. Célia, continua o relato:

⁵ ‘Ficar quieto’ é uma imposição que também apareceu quando os alunos definiram bom/mau aluno e será apresentada em seguida.

Eles têm um livrinho que marca da 1ª à 2ª aula, se tem uma aula que você não tem presença, a não ser na primeira, que na primeira, você pode faltar, porque a gente chega atrasado; depois de três vezes que você cabulou, você leva uma advertência, depois de mais uma você leva, acho, uma suspensão, depois você já é expulso. Então a gente está parando de cabular aula; o ano passado não era assim, agora é assim.

(Teve algum caso de expulsão?)

Não, à noite não. À noite muita gente desistiu mesmo. Tem muita desistência à noite.

A penalidade máxima – expulsão, apesar de várias vezes citada, parece nunca ter ocorrido, nessa escola, no período de tempo frequentado por esses alunos, pois não mencionaram qualquer caso concreto. Constitui-se, na verdade, em ameaça pairando no ar, como já acontecia n’ *O Ateneu*. Sérgio descreve a indecisão do diretor, Aristarco, ao ter de enfrentar essa alternativa de expulsão para preservação da autoridade, em um episódio de insurreição dos alunos ocorrida no mesmo dia em que punira os culpados pela *comédia dos sexos*, anteriormente descrita neste trabalho:

Torturava-o ainda em cima o ser ou não ser das expulsões. Expulsar... expulsar... falir talvez. O código, em letra gótica na moldura preta, lá estava imperioso e formal como a Lei, prescrevendo a desligação também contra os chefes da revolta... Moralidade, disciplina, tudo ao mesmo tempo... Era demais! Era demais!... Entrava-lhe a justiça pelos bolsos como um desastre. O melhor a fazer era chingar um murro no vidro amaldiçoado, rasgar ao vento a letra de patacoadas, aquela porqueira gótica de justiça! (Pompéia, p. 109)

Diferentemente, a desistência dos alunos (entenda-se abandono da escola) é um problema freqüente, cuja dimensão se tornou de tal monta, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, que todos, escola, secretaria da educação e estudiosos, tentam equacioná-lo. Observa-se, portanto, que o mais comum é o aluno “expulsar” a escola de sua vida.

Cíntia também reclama da obrigatoriedade de assistir todas as aulas, apontando a contradição entre essa tutela e o objetivo manifesto da proposta educacional, de formar jovens mais autônomos:

A escola cobra dos alunos um exemplo que ela não dá, por exemplo: aqui não pode deixar de assistir uma aula que você não quer; às vezes você está com algum problema e não está com paciência de assistir aquela aula, não por vadiagem, você não está com paciência, aí você desce, você é obrigado a assistir a aula ou você vai se retirar da escola, toma uma advertência... quando na verdade eu acho que deveria ser livre, se eles querem formar uma pessoa livre, com jeito de pensar livre, eles não podem prender. Às vezes você chega na escola, está com uns problemas familiares, várias vezes aconteceu isso comigo, você entra na sala, você simplesmente não quer assistir aquela aula, que ela só vai te dar mais dor de cabeça, mas você também não pode descer, não pode ficar no pátio, não pode ficar na biblioteca lendo, tem que ficar assistindo aula, eu não acho isso certo.

Alguns alunos não concordando com a regra, propõe mudanças, como a Priscila:

(...) porque como a gente é obrigado a assistir aula, tem gente que não está a fim de assistir aula, fica só bagunçando, se ficasse olhando para alguma outra coisa (refere-se à pintura Hudson River School, que oferece uma paisagem), às vezes você distrai e pára de encher o saco de quem está interessado.

(Você acha que é muito comum isso, quer dizer, as pessoas não estarem a fim de assistir aulas e serem obrigadas?)

É, porque em casa é obrigado a vir para a escola por causa dos pais; chega aqui tem que assistir aula porque não pode ficar no pátio. Então eles ficam na sala fazendo o que: bagunçando, não prestam atenção. Os que dormem tudo bem, já não atrapalha a aula, mas aqueles que ficam andando pela sala, conversando o tempo todo; às vezes você quer entender alguma coisa, a professora está explicando matéria, tem o pessoal, geralmente o pessoal do fundão, porque quem já não está interessado já vai para o fundo mesmo, daí fica conversando e você não entende nada.

(Você já pensou sobre alguma solução para isso? O que podia ser feito, como é que a escola poderia se organizar para isto não acontecer?)

Eu acho que não deveria ser obrigatório assistir aula. Os pais fazem a parte deles, mandam para a escola; a direção fala que tem que assistir aula, a gente sabe que a gente tem que assistir aula. Eu acho que quem está na sala de aula, se não fosse obrigatório, iria estar lá, iria estar a fim, então não iria ter esse negócio de desordem. A escola que eu

estudei no primeiro grau, era assim, a gente assistia aula se a gente quisesse; a sala estava sempre cheia e não tinha esse negócio do professor ficar brigando com o aluno porque está bagunçando, andando, atrapalhando a aula.

(Não tinha nenhum problema, quer dizer, quem não queria entrar na sala de aula ficava do lado de fora, fazendo outras coisas...)

É.

(Ficava com falta?)

Ficava com falta e estourava em falta do mesmo jeito.

(Mas a pessoa podia decidir?)

É.

(Mas a maior parte das escolas não faz isso?)

É. A maior parte obriga o aluno a assistir aula. Se está no pátio, por exemplo, se ficar no pátio, se te pegarem, você leva uma advertência, suspensão até, dependendo do caso.

De fato, constitui-se em exceção a escola que não obriga os alunos a ficarem em sala de aula, assim como é regra caracterizar a turma do fundão como *o pessoal que não está interessado em nada.*

A proibição de entrar atrasado também é objeto de discordância por parte de alguns alunos, como para João Henrique:

(E entrar e sair, essa coisa de não poder sair, você concorda?)

Na verdade não concordo porque numa emergência ... que nem já aconteceu muito de eu perder prova aqui na primeira aula porque é até 19h10 que pode entrar, às vezes eu chego 19h15; o ano passado era assim eu chegava 19h15, como eu não era muito conhecido, agora talvez se eu chegar e conversar, talvez até consiga, mas o ano passado como eu era novato, tal não sabia nada ... não podia entrar, podia chegar e falar que minha mãe estava passando mal, eu não poderia deixá-la sozinha esperando meu pai; então tem muito fingimento, por causa disso que as pessoas acabam perdendo muito, não dá para saber se elas estão mentindo ou não (...) então se fosse liberado ficaria grave, imagina toda hora chegando um aluno na sala, atrapalhando a aula do professor, então eu acho que é errado, mas não sei se é errado ou se não é (João Henrique). (grifo nosso)

O parênteses feito pelo aluno – *ser desconhecido no ano passado (...) ser conhecido neste* – dá a medida de como as regras não são impessoais, ao contrário, são (in)flexíveis segundo critérios fortuitos. Por outro lado, a liberação das entradas e saídas para todos *atrapalharia a aula do professor pois... os outros mentem ... fingem*. A complexidade da situação dificulta o julgamento do que é errado ou não.

Para Fernando há uma questão de justiça envolvida nesse tema, pois alunos e professores têm tratamento desigual:

Bom, a única coisa que eu critiquei uma vez foi tipo, assim: o aluno chega atrasado não pode entrar, porém os professores chegam atrasados podem entrar. Quer dizer então que os alunos são sempre os que têm que ouvir e ficar quietos, e o professor não, o professor é que sempre tem a razão.

(Você acha que deveriam poder entrar atrasados?)

Poderia ser direitos iguais, tanto para professor quanto aluno.

Diferentemente, para Waldir a regra não deve ser mudada. Ele foi o aluno que respondeu, de forma incisiva, concordar com essas normas, apesar de transgredi-las:

(Você concorda com todas as regras da escola?)

Concordo.

(Por exemplo, vocês não podem entrar atrasados).

Concordo, isso está certo.

(E nem sair mais cedo?)

Também concordo.

(Você cabula aula?)

Cabulo, às vezes.

(Quando você cabula?)

A última aula, sempre.

(Mas por quê?)

Quando eu estou cansado, com fome, assim, não estou a fim de assistir aula, daí eu não assistir, acabou.

(Você vem aqui para baixo?)

Venho para baixo, fico no pátio.

(Não dá para sair?)

Não. Fico jogando baralho.

(Se eles pegam os alunos aqui em baixo, cabulando aula, o que acontece?)

Suspense.

(E você corre o risco mesmo assim?)

Corro.

(Você não acha então que essa regra deveria ser mudada?)

Como assim?

(Se você não quer assistir aula, não assisti-la.)

Não.

(Você acha que eles têm que forçar? Mesmo correndo o risco de ser suspense.)

Porque se não vai ficar muita bagunça.

(Por exemplo, se pudesse assistir só as aulas que você tem vontade, claro que você teria falta nas outras, mas não acontecesse nada, você assistiria menos aulas?)

Assistiria.

A transgressão da regra nesse caso parece uma atitude de rebeldia que afirma a potência, em algum grau, dos sujeitos. Daí a resistência em mudá-la, deixando de transgredir.

O rígido regimento, descrito por Pompéia em *O Ateneu*, era também transgredido, possibilitando um sentimento de liberdade descrito como “*refrescamento*”:

Não sei por que conveniência de acomodação, fui transferido para o dormitório dos maiores.. (...) As janelas abertas para o quintal do diretor eram fortemente gradeadas de madeira; (...) Com o tempo vim a descobrir que uma camarilha de espertos conseguira sofismar alguns paus da grade da última janela, três ou quatro leitos além do meu, e passeavam de noite, quando o silêncio se fazia, a tomar fresco no jardim do diretor. Preferiam as noites escuras, que têm mais estrelas e mais segredo, e preferiam as noites de chuva, que em questão de fresco são decisivas. Desciam por uma corda de lençóis torcidos e voltavam às vezes como pintos, mas refrescados sempre. (Pompéia, p. 122, 123, 124)

É João Henrique quem nos conta sobre a situação na qual cabular aulas significa não vir para a escola, usando o tempo de permanência nela como alibi para outros passeios:

Aí eu fui desandando, cabulava a aula, às vezes o pessoal queria ir ao Shopping, a gente cabulava aula à noite para ir ao Shopping, jogar fliperama. Aí cheguei na sexta série, sempre conhecendo mais pessoas e sempre os mais ovelhas negras do colégio, o pessoal que todo mundo, às vezes, tinha medo, porque era o pessoal mais divertido, mais legal, só que não era o lugar de fazer isso na escola, e aí eu continuei cabulando, zoando; falei não, esse ano vai ser baba, repeti de novo. Na sétima série eu continuei saindo com eles mas não cabulava, na hora do intervalo não ficava com eles, era uma coisa à parte, era amigos lá fora, lá dentro a gente conversava tal, mas na hora de fazer as coisas erradas tipo cabular e tal eu estava fora, sempre estava fora. Cabulando aula, sempre tinha alguém na sala pra responder chamada para mim, sempre preparava minha cama antes, então minha mãe nunca foi chamada na escola, por indisciplina minha. (grifo nosso)

O grifo visa destacar uma prática, bastante comum, de driblar a regra prevenindo, para evitar, as penalidades da transgressão, que neste caso de falta às aulas pode redundar em comunicação aos pais e/ou reprovação.

O ritual dos exames

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. (...) A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (Foucault, 1977, p. 165)

As situações de prova/exame no cotidiano escolar são, tradicionalmente, fontes de angústia e conflito. Alguns depoimentos apresentados no primeiro capítulo deste trabalho já expressaram a preocupação dos alunos com essa questão. Essa preocupação pode ser aferida, tanto pelas reclamações que fizeram sobre o volume de atividades que tem a avaliação como objetivo: seminários, trabalhos, provas, *provão*⁶, como também pelo problema apontado, inúmeras vezes, de dificuldade na compreensão dos critérios que orientam as avaliações feitas pelos professores. Registramos, como exemplo, uma situação

presenciada quando da chegada à escola para realização desta pesquisa: no corredor se desenrola uma conversa entre dois alunos do 1º ano colegial. Era final de ano e estavam confusos quanto ao sistema de avaliação, por conceitos: “B + C + C e, um D, no último bimestre, dá recuperação? D + D + D e, um B, no último bimestre, também? Como é atribuído o quinto conceito?” Essas são dúvidas freqüentes, presentes também nas discussões que realizávamos, como professoras, nas reuniões dos conselhos de classe, a nos lembrar da impossibilidade de evitar a presença de critérios subjetivos no processos de avaliação.

Do Ateneu, Sérgio nos fala sobre suas inúmeras experiências referentes a essa questão. Primeiro, do exame na classe, recém-chegado ao internato:

Entretinha-me a espiar os companheiros, quando o professor pronunciou o meu nome. Fiquei tão pálido que Mânlio sorriu e perguntou-me, brando, se queria ir à pedra. Precisava examinar-me.

De pé, vexadíssimo, senti brumar-me a vista, numa fumaça de vertigem. (...) Cambaleei até a pedra. O professor interrogou-me; não sei se respondi. Apossou-se-me do espírito um pavor estranho. Acovardou-me o terror supremo das exhibições, imaginando em roda a ironia má de todos aqueles rostos desconhecidos. (Pompéia, p. 26)

Depois sobre um ritual que, n’O Ateneu, tornava público o desempenho escolar:

A mais terrível das instituições do Ateneu não era a famosa justiça do arbítrio, não era ainda a cafua, asilo das trevas e do soluço, sanção das culpas enormes. Era o Livro das notas.

Todas as manhãs infalivelmente, perante o colégio em peso, congregado para o primeiro almoço, às oito horas, o diretor aparecia a uma porta... (...) Na véspera cada professor, na ordem do horário deixava ali a observação relativa à diligência dos seus discípulos. Era o nosso jornalismo. Do livro aberto, como as sombras das caixas encantadas dos contos de maravilha, nascia, surgia, avultava, impunha-se a opinião do Ateneu. Rainha caprichosa e incerta, tiranizava essa opinião sem corretivo como os tribunais supremos. O temível noticiário, redigido ao sabor da justiça suspeita de

⁶ Provão é o nome dado à *Semana de Provas Unificadas*, quando as aulas são suspensas e os alunos se submetem às avaliações de todas as matérias. Segundo um dos coordenadores pedagógicos esse é um

professores, muitas vezes despedidos por violentos, ignorantes, odiosos, imorais, erigia-se em censura irremissível de reputações. (...) o condenado, sem mais uma sugestão de revolta achava aquilo justo e baixava a cabeça. A opinião é um adversário infernal que conta com a cumplicidade, enfim da própria vítima.

Com exceção dos privilegiados, os vigilantes, os amigos do peito, os que dormiam à sombra de uma reputação habilmente arranjada por um justo conchavo de trabalho e cativante doçura, havia para todos uma expectativa de terror antes da leitura das notas. O livro era um mistério. (...)

As vezes enlaçava com dois dedos o menino pela nuca e o voltava, tremente e submisso, para o colégio atento, oferecendo-o às bofetadas da opinião: ‘Vejam esta cara!...

A criança, lívida, fechava os olhos. (Pompéia, p. 43/44)

Essa é uma descrição minuciosa dos rituais que concretizam as orientações propostas pela *administração racional*, tal como apresentada por Fernandes, 1994, p. 166/167:

Ainda na mesma vertente da administração racional, a eficácia da punição depende da construção de uma escala graduada com o maior cuidado. Há que multiplicar os graus de pena de modo a ir percorrendo com sábia lentidão a escala das vergonhas: vergonha individual, quase secreta; vergonha pública, diante da classe; vergonha da comunicação aos pais

O narrador Sérgio retoma:

Dias depois da terrível nota, voltava eu a figurar com outra má ... Houve ainda terceira, quarta, por diante. Cada uma delas doía-me intensamente; contudo não me indignavam. Aquele sofrimento eu o desejava, na humildade devota da minha disposição atual. Chorava à noite, em segredo, no dormitório; mas colhia as lágrimas numa taça, como fazem os mártires das estampas bentas, e oferecia ao céu, em remissão dos meus pobres pecados, com as notas más boiando. (Pompéia, 1991, p. 44,45).

Em outro momento, quando da passagem da segunda aula para a terceira:

Afinal, o dia chegou dos exames primários.

instrumento de avaliação que é objeto de controvérsia tanto entre os alunos, quanto entre os professores.

Provas de formalidade para as transições do curso elementar: primeira aula para a segunda, segunda para a terceira, terceira para o ensino secundário.(...)

Aristarco representava, na mesa, o voto pensado do guarda-livros. Contas justas: aprovação com louvor, cambiando às vezes para distinção simples; atraso de trimestre, aprovação plena com risco de simplificação; atraso de semestre, reprovado.

Havia no Ateneu, fora desta regra, alunos gratuitos, dóceis criaturas, escolhidas a dedo para o papel de complemento objetivo de caridade, tímidos como se os abatesse o peso do benefício, com todos os deveres, nenhum direito, nem mesmo o de não prestar para nada. Em retorno, os professores tinham obrigação de os fazer brilhar, porque caridade que não brilha é caridade em pura perda. (Pompéia, p. 94)

Por fim, a descrição dos exames realizados fora do colégio, na Secretaria de Instrução Pública, que significavam o último elo dessa corrente de avaliações, mais temidos pelos alunos por (im)possibilitarem o acesso ao diploma de bacharel, exigido para ingresso nos cursos superiores. Pelo terror provocado, talvez possa ser considerado o embrião dos exames vestibulares contemporâneos.



Figura 11

A estréia do primeiro exame foi de fazer febre. Três dias antes pulavam-me as palpitações; o apetite desapareceu; o sono depois do apetite; na manhã do ato, as noções mais elementares da matéria com o apetite e com o sono. Memoria in albis.⁷

Que barbaridade aquela conspiração toda contra mim, contra um (...) o conselho da Instrução no fundo, coisa desconhecida, mitológica, entrevista como as pinturas religiosas das abóbadas sombrias (...): mais alto que tudo o Ministro do Império, o Executivo, o Estado, a Ordem Social, aparato enorme contra uma criança. (Pompéia, p. 118)

Tirou-se o ponto; momento de angústia ainda...

Depois: estrofe dos Lusíadas! Estávamos livres da expectativa. Não me preocupou mais a dificuldade do ponto.

Observamos nos relatos de Sérgio, principalmente aqueles referentes às avaliações que se realizavam no interior do *Ateneu*, a denúncia de que os critérios utilizados no julgamento do desempenho escolar extrapolavam a esfera pedagógica, preterido o mérito

⁷ *Memoria in albis*: expressão latina que significa *memória em branco*. (N.E). p. 118

escolar em favor do pagamento das mensalidades. Ainda convém destacar, e aqui incluí-se o relato dos exames na Instrução Pública, a impotência dos alunos em confronto com a onipotência do mestre, juiz nem sempre considerado confiável em seus veredictos. Também hoje essa onipotência é questionada pelos alunos que discordam, muitas vezes, dos métodos e critérios de avaliação. É o caso de Célia:

Esse ano chega o professor, ele não dá prova, ele só vê caderno e vê freqüência. Ele entra, senta e escreve: ler capítulo tal, anotar as dúvidas. Ninguém fala: minha dúvida é essa, porque o pessoal vê que o professor tá lá sentado não fazendo nada, o pessoal começa a conversar. Todo mundo é assim, não tem ninguém que não seja assim. Então ele fica lá sentado, ele chegava para mim cobrando as coisas e eu falava que não tinha, então ele começou a pegar raiva, e já que ele dava tanta liberdade, eu também conversava, então eu começava a conversar e ele só pegava no meu pé, só no meu e eu não achei isso certo. Aí eu chegava com o caderno e ele dava D, pelo fato de eu chegar para ele: tá errado, já é um motivo dele se sentir ofendido. O professor nunca tá errado, então ele começou a ficar com raiva. Eu: como é que eu tirei essa nota nessa prova? Aí eu começava a falar: como é que o senhor quer dar uma prova dessas se o senhor não explica nada? Aí ele começou a ficar com raiva. Eu falo mesmo: o senhor não explica nada, professor; explica a matéria porque ninguém está entendendo. Ele falava: vem aqui que eu explico, mas é a classe toda que quer entender. O pessoal também pega no pé dele, mas é assim, não tem como aprender com esse cara.

Há uma tensão permanente no processo de ensino-aprendizagem entre aquilo que o professor (acredita que) ensina, e o que o aluno (de fato) aprende e que, via de regra, explode no momento da aplicação das provas e atribuição das notas. Vivian expressa essa experiência ao dizer o motivo pelo qual *briga* com os professores:

A maioria é por nota, nota, comportamento. Minhas maiores brigas é... esses dias eu tive um problemaço com um professor, por que eu opereí a garganta, no 3º. bimestre perdi todos os provões, e fiz a prova depois e eu tirei A nessa prova e ele falou que não ia me dar essa nota, porque eu nunca assisti a aula dele; como é que eu podia ter tirado A numa prova dele, imagine, nem pessoas que assistem a aula dele tiram A, como que eu ... Eu falei, eu estudei e ele deu a mesma prova que ele tinha dado para os outros alunos, mas

eu fiz depois , só que até aí eu não pedi a prova. Eu fui na diretoria e eles falaram para eu fazer minha parte, para fazer outra prova e eu disse que não ia fazer porque eles estavam me chamando de burra e eu não sou burra, eu tinha estudado, não é porque eu não assisti aula eu não tinha capacidade de aprender, eu acho que a prova era uma prova fácil, que não era impossível, era para interpretar o que o texto estava dizendo, aí mandaram fazer minha parte, eu pedi minha prova eles não quiseram me dar, mas eu estou esperando agora para ver mesmo, grito, não chego a desrespeitar, mas que eu luto pelo que eu quero eu luto.

No caso de Luciana o desfecho desse braço-de-ferro entre professor e aluno foi dramático pois, reprovada, sente-se injustiçada por atribuir sua reprovação, no ano anterior, à “perseguição”:

O ano passado? Bom, o ano passado eu sinceramente pensei que fosse ficar de recuperação porque eu só estava de duas matérias, mas, eu sempre fui assim: se eu acho que está certo, eu vou lá e dou todo incentivo para continuar daquele jeito, mas se eu acho que tem alguma coisa errada, eu sou sincera, vou e falo, e eu fazia muitas críticas para o colégio, principalmente porque mudou muito a direção, então as pessoas pegaram uma certa raiva de mim, porque eu estava sempre à frente de alguns movimentos completamente contra a diretoria do colégio, e no fim eu acabei sendo a única prejudicada, mas eu não me arrependo do que eu fiz.

Ela nos diz que no confronto entre professor e aluno, o primeiro é *incentivado, ajudado*:

Porque por um outro lado, o professor pode até ser amigo do aluno mas no momento que você vai reclamar é sempre o professor contra o aluno e o professor é um só, tem muita gente que depende do professor, já do aluno ninguém depende, então vão estar apoiando o professor, e o aluno nesse ponto fica muito ... hoje em dia o professor é uma coisa muito difícil, então eles têm que ajudar e incentivar sempre o professor e não o aluno.

Bom/mau aluno

Quando se discute a avaliação, emerge uma prática transgressiva secular: a “cola”. Sérgio a menciona, quando dos exames na Instrução Pública:

(...) Três pancadinhas que senti no calcanhar, chamaram-me das distrações.

Voltei-me: era o meu vizinho da mesa de trás, o queixo de ébano que pedia socorro.

‘Valha-me que estou perdido, não atino com a ordem direta!’

O ruído desta frase balbuciada, sibilou bem forte para atrair a atenção da mesa. Atirei-lhe a oração principal, mas tive medo de acudir inteiramente. Além disso, precisava cuidar do próprio interesse. Deixei o pobre Cristo de marfim entregue ao desespero de uma lauda deserta. De vez em quando, o infeliz espetava-me as costas com a caneta.
(Pompéia, p. 119)

Apesar de muitos alunos admitirem que *colam de vez em quando*, Célia, como Sérgio, também critica aqueles que *pedem cola*, atrapalhando nas provas. Refere-se a essa situação ao dizer que *o mau aluno é aquele que*:

... chega na hora da prova fica te atrapalhando porque quer colar, quer colar, fica te atrapalhando e acaba você se prejudicando também, não deixa você fazer a prova. Antes de ontem foi assim, eu não consegui fazer prova porque o menino não parava de pedir cola para mim, e a professora achava que eu estava passando cola para ele, quando eu estava respondendo: vira para a ‘frente’, ela achava que eu estava passando cola para ele.

No entanto a definição, pelos alunos, do que é considerado um bom/mau aluno, envolveu muitos critérios, alguns contraditórios, mas previstos todos em alguma medida, no Regimento Interno: prestar atenção às aulas, participar, estudar em casa, não atrapalhar as aulas nem os colegas, boas notas etc, emergindo novamente as múltiplas dimensões da escola.

N’O Ateneu, Franco era a encarnação absoluta do mau aluno, afrontando todas as máximas do código de honra do colégio. Vejamos como Rebelo o descreve para Sérgio, no primeiro dia de aula:

De joelhos... Não há que perguntar; é o Franco. Uma alma penada. Hoje é o primeiro dia, ali está de joelhos o Franco. Assim atravessa as semanas, os meses, assim o conheço nesta casa, desde que entrei. De joelhos como um penitente expiando a culpa de

uma raça. O diretor chama-lhe cão, diz que tem calos na cara. Se não tivesse calos no joelho não haveria canto do Ateneu que ele não marcasse com o sangue de uma penitência. O pai é de Mato Grosso; mandou-o para aqui com uma carta que o recomendava como incorrigível, pedindo severidade. (p. 28)

Sempre de penitência, em pé, cara contra a parede. (...) Franco era um rapazola de catorze anos, raquítico, de olhos pasmados, face lívida, pálpebras pisadas. (...)



Figura 12

Os professores já sabiam. À nota de Franco, sempre má, devia seguir-se especial comentário deprimente, que a opinião esperava e ouvia com delícia fartava-se de desprezar. Nenhum de nós como ele! ... Não convinha expulsar. Uma coisa dessas aproveita-se como um bibelot do ensino intuitivo...

Três anos havia que o infeliz, num suplício de pequeninas humilhações cruéis, agachado, abatido, sob o peso das virtudes alheias mais que das próprias culpas, ali estava cariátide forçada no edifício de moralização do Ateneu, exemplar perfeito de depravação oferecido ao horror santo dos puros. (Pompéia, p. 30)

Na vertente da *administração racional* já referida, o culpado deve ser colocado no *índex*, isolado das pessoas honestas mas cuja presença é mantida para reforçar, nos outros, o desejo de obediência.

Os alunos entrevistados quando solicitados a se classificarem em uma ou outra dessas duas categorias –bom/mau aluno, se consideraram razoáveis. Somente Adriano e Cíntia se qualificaram como bons alunos e Marcelo como *não sendo bom aluno*.

Adriano, por exemplo, se acha um bom aluno porque:

Acho que é um aluno que respeita tanto os professores quanto os colegas, não atrapalha na aula, tem interesse em aprender sempre mais.

(Tem que ter boas notas?)

Eu acho que sim, porque eu acho que um aluno sendo bom, ele obtém boas notas.

Cíntia diz que, *modéstia à parte* se acha boa aluna por que procura saber:

Principalmente aquela que não espera o dia da prova para estudar. Eu gosto muito de saber, quando eu estou em dúvida eu vou e procuro saber, eu procuro saber o por que das coisas. Uma boa aluna é aquela que procura saber o por que, não se acomoda...

Célia define mau aluno como aquele que *atrapalha os colegas*:

Um mau aluno é aquele que não vai para a escola, quando vai monta em cima dos outros, tipo me dá a matéria, me fala aí; o que vai para a escola e não presta atenção, então te atrapalha também. (...) é aquele que ou vem ou não vem para a escola mas atrapalha os outros. A professora fala 'cala a boca, eu quero explicar uma coisa', o pessoal grita: 'cala a boca meu'(...) Às vezes, o professor por causa daquele aluno ele pára de dar aula ... a matéria está interessante e a gente quer aprender, e o professor não adianta, ele não dá mais aula. (...) tem um menino na classe que só abria a boca para falar besteira, aí não dava para agüentar, todo mundo: 'cala a boca!' ninguém agüentava ficar do lado dele, o pessoal começou a odiar ele, ter muita raiva dele, também porque ele só falava besteira e também atrapalhava a aula.

Para Marcelo são as notas que definem a qualidade do aluno. Diz que o bom aluno tem *notas azuis*, portanto não se acha um bom aluno:

Muitas notas vermelhas ... Não tenho uma boa participação, comparando com o ano passado e com os outros anos, que eu nunca repeti. Repeti o primeiro colegial. Repeti assim, porque eu desisti ... eu desisti porque eu ia repetir por faltas, que eu fiz cirurgia nos dentes, aí então eu faltei bastante, perdi muitas provas.

O que eu considero um bom aluno, tem até exemplos em classe mesmo, na minha sala de aula. São aqueles que participam, fazem toda a matéria, qualquer coisa já estão escrevendo, tem completamente as notas azuis.

Viviani dicorda dessa classificação por notas e diz que se tornou boa aluna somente no final do ano, quando estava com a *corda no pescoço*. Assim, afirma ser boa aluna:

Quando eu quero ... agora estou sendo, no final do ano, é sempre assim, agora eu estou com a corda no pescoço, eu estudei muito pouco no começo do ano, eu estava me

preocupando mais com o trabalho ... eu consigo assimilar as coisas fácil, isso quando eu quero, isso tudo depende de mim, quando eu não estou a fim não adianta, agora quando eu estou a fim eu consigo tirar nota, quando eu dou uma estudadinha... Eu não tenho boas notas e me acho boa aluna. Tem gente que tem facilidade de decorar e eu acho que isso não é ser uma boa aluna, tem que aprender ... sair da escola e tirar tudo o que puder, tudo que puder guardar da escola, tem que guardar ... é guardar os conhecimentos que você teve na escola, não só de matéria mas de tudo...

Neste trecho do seu depoimento, Viviani expressa a concepção de conhecimento, já apresentada no segundo capítulo segundo a qual este é um bem, acumulado em algum lugar, que se armazena e se extrai.

Priscila diz que foi boa aluna até a 8^a série, agora é razoável pois boa aluna é:

Uma pessoa que se interessa bastante em estudar, que, não que entenda fácil a matéria porque aí vai de cada pessoa; acho uma pessoa que se interessa em estudar, não ficar só aqui na escola, estudar em casa também, coisa que eu ultimamente não tenho feito não.

Para João Henrique a classificação bom/mau aluno é definida pelo comportamento em sala de aula. Diz que já foi um *aluno bagunceiro*, já fez muita *molecagem* e que os professores não deveriam discutir porque não adianta; deveriam ignorar quando o aluno se comporta assim, *colocar para fora da sala e ignorar*, esperar que o aluno procure pelo professor. Seu depoimento expõe a fluidez dessas classificações: o que o professor pode pensar quando ele, *cansado, abaixa a cabeça na carteira, ou conversa com o amigo...*, por isso, neste ano se considera um aluno regular:

Tem aulas que eu presto muita atenção, participo das aulas, mas tem aula que às vezes eu estou cansado, eu abaixo a cabeça na carteira, ou então esse amigo meu que eu te falei, eu converso com ele e aí a aula vai passando e o professor deve olhar para mim e falar: pô, mas como eu sou assim, eu também sou empenhado, também procuro o professor, estou ali ...

Conclusão

Tantas regras...

O dispositivo escolar está naturalmente montado para obrigar a criança à existência sob regras: ela deve comparecer às aulas com regularidade, deve apresentar-se em horários prefixados, com a postura e atitudes convenientes, ‘na classe, não deve perturbar a ordem; deve ter aprendido suas lições, ter feito seus deveres e tê-los feito com aplicação suficiente etc’. (Durkheim, p. 125 apud Fernandes, p. 156) Ademais, obedecendo às regras escolares aprenderá a respeitar as regras e ‘adquirirá o hábito de se conter e de se mortificar porque deve mortificar-se e conter-se. É uma primeira iniciação à austeridade do dever. É a vida séria que começa’. (Durkheim, p. 126, apud Fernandes)⁸.

Essa *iniciação à vida séria* colide com a expectativa de *felicidade* apresentada, por exemplo, por Cíntia ao comentar o que acha sobre essa quantidade de regras e sobre como o adolescente reage a isso:

Os professores e os funcionários são muito rígidos. Acho que no tratamento de adolescente - aqui é uma escola de segundo grau, o tratamento de adolescente tem que ser mais sossegado, porque adolescente geralmente está numa fase de revolta, revoltado com tudo, se a pessoa vem e grita com ele, ele não vai ficar feliz, aí é pior. Se uma escola propõe fazer o aluno crescer, ficar adulto, não pode deixar ele ficar assim.

A questão, como Fernandes aponta, é que a escola está organizada para formar um *adulto normalizado, infantilizado*, aquele que deseja *a voz de comando do Outro* (sociedade) para orientá-lo, daí a minuciosidade das regras a regular, inclusive, o traje específico para o turno que o aluno frequenta:

(Roupa?)

Não, roupa à noite não... mas à noite você pode vir de shortinhos, do que quiser, agora à tarde sim, acho que à tarde e de manhã, acho que o pessoal é mais novo, não trabalha. O pessoal à noite parece que é mais adulto, digo porque é mais velho, que trabalha. Está se lidando com pessoa mais adulta, a tarde já não é assim. Tem uma vez que eu vim à tarde fazer um trabalho sobre o colégio, e a menina estava de saia curta, não pode; volta para casa, não pode. À tarde não pode fazer nada.(Célia)

Outras regras foram apontadas nos depoimentos, no entanto, optamos por destacar aquelas que com maior frequência foram indicadas pelos alunos e que, na comparação com a descrição feita por Sérgio d' *O Ateneu*, nos permitiram afirmar a permanência, ao longo de mais de um século, desse modelo escolar que os alunos reiteradamente criticam. Uma crítica que a ausência de canais institucionais de interlocução pode levar ao conformismo, como se deduz do depoimento de Luciana, aluna que tentou ressuscitar o grêmio escolar, não obtendo sucesso e enfrentando, posteriormente, problemas com os professores e a direção:

Por isso que eu peguei uma certa raiva de escola, e até hoje, por mais liberdade que a gente tenha para falar e para dizer as coisas, a gente diz, mas sabe que não vai influenciar em nada, vai continuar como está e vai ser sempre assim. Agora eu já me conformo com isso, mas antes eu não me conformava, em termos eu acho que sempre vai existir essa diferença entre professor e aluno.

(Você sempre foi assim combativa, mesmo no primeiro grau ou foi aqui que você ficou mais?)

Não, eu sempre fui muito assim, eu sempre falei muito, sempre fui muito à frente, tanto com coisas muito a favor do colégio, como movimentos contra, eu sempre participei muito das atividades do colégio, eu sempre achei isso importante para todo mundo. Eu acho que as pessoas estão muito..., a gente começa bem ou mal aqui no colégio, e as pessoas são muito conformistas, muito pacatas, eu sempre fui contra, eu sempre procurei fazer um movimento para enxergar e ver se é isso que quer, ou se é isso que está contra, por mais que prejudique tem que tentar mudar. (grifo nosso)

Entre os alunos entrevistados, apenas um integrava o Conselho de Escola (Adriano) e o grêmio estudantil não existe desde 1994. O desestímulo em relação à reorganização do grêmio, apontado por Luciana, também foi reconhecido pelo professor-coordenador. Os demais alunos alegaram falta de tempo e/ou desinteresse e ineficácia, pela atuação nos espaços de representação discente. Assim, as insatisfações desses jovens com a organização

⁸ FERNANDES, op. cit. p. 156

escolar se manifestam pela apatia e/ou rebeldia expressas na transgressão, esta sim, pela frequência e amplitude, erigida por eles em regra.

Neste momento que inaugura o século XXI, Segnini⁹ nos fala sobre as significativas transformações nas relações sociais, desencadeadas nas três últimas décadas (em função de inúmeros fatores) e que apontam para um processo de reestruturação capitalista em curso. Novas exigências de qualificação no trabalho estão postas. Os alunos entrevistados reconhecem essa demanda como atestam os depoimentos abaixo:

... quem estuda consegue alguma coisa... quem estuda tem mais possibilidade no mercado de trabalho do que quem não estuda. Estudando já está difícil e quem não estuda, sei lá. (Ingrid)

Hoje em dia existem muitas pessoas que têm um curso superior e não conseguem nada, e aquelas que também não têm, conseguem menos ainda. (Adriano)

Mas, percebem também que as exigências de qualificação vão muito além daquilo que é oferecido no ensino regular:

... ultimamente para você ter um bom emprego, uma boa vida, você tem que ter a escolaridade a melhor possível, a completa: tem que ter curso de computação, língua inglesa ou espanhola e assim vai. (Leandro)

Por outro lado, vimos ao longo deste trabalho que a concepção de educação que tem orientado as práticas no interior da escola não está comprometida com o ideal de formação para autonomia, liberdade, responsabilidade. As reformas propostas pelo poder público, nos últimos anos, especialmente no âmbito da educação paulista, têm sido orientadas por *uma lógica que considera prevalente na educação escolar os princípios da eficiência e da racionalidade econômica*¹⁰. Neste cenário, é compreensível a ansiedade de crianças e jovens para se livrarem do “tempo escolar”, pois tudo parece estar posto para que neguem o tempo presente, ultrapassando-o rapidamente em direção à vida adulta. Novamente, é Sérgio quem melhor traduz essa expectativa:

⁹ SEGININI, Liliana R. Petrilli. Mulheres no Trabalho Bancário: Difusão Tecnológica, Qualificação e Relações de Gênero. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

¹⁰ SOUZA, Aparecida Neri de. As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente. Campinas, SP (s.n.), 1999. Tese de doutorado.

Pelas paredes a carvão, pelas tábuas negras a traços brancos, arranhada na calça, escrita a lápis ou a tinta, por todos os cantos via-se esta proclamação: Viva as férias! determinando a ansiedade geral, como um pedido, uma intimativa ao tempo que fosse menos tardo, opondo, cruel, a resistência impalpável, invencível dos minutos, dos segundos, à chegada festiva da boa data. (Pompéia, p. 88).

Escolhemos Robert Doisneau para expressar essa vivência através da imagem.



Figura 13

Aqui encerramos estas histórias não com a escola em incêndio como descrito no Ateneu e apresentado no filme “The Wall”, mas sim com uma reflexão sobre o papel da memória:

Lembramos menos para conhecer do que para agir. A memória carrega, por assim dizer, um atributo fortemente ético, pois incide sobre as condutas dos indivíduos e dos grupos sociais. Não que interfira diretamente sobre as ações e seus objetivos mas atua no sentido sobretudo ético de induzir condutas, de interferir na possibilidade mesma das ações. (...) A memória vem, assim, ... se substituir às utopias. Não mais as utopias mas a(s) memória(s) apontando os lugares de realização históricas. (...) a esperança no futuro se recolocaria nesse fenômeno de revalorização da memória...¹¹

¹¹ SEIXAS, Jacy Alves de. Texto em xerox, apresentado em aula, no curso “Historiografia: jogos do político” ministrado pelo prof. Ítalo Tronca. IFCH – Unicamp, 1995.

Bibliografia

- ALBUQUERQUE**, José Augusto Guilhon. Michel Foucault e a teoria do poder. In: TEMPO SOCIAL - Revista de Sociologia da USP. Vol. 7, n. 1-2, Outubro de 1995.
- AMZALAK**, José Luiz e **CHACON**, Geraldo. Literatura UNICAMP - Módulo VII - *O Ateneu*. (mimeo.)
- ANDRADE**, Fernando Teixeira. Os livros da FUVEST - O Ateneu, Raul Pompéia. (8) CERED - Centro de Recursos Educacionais - Objetivo. (mimeo.)
- ARNAY**, José. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. IN: **RODRIGO**, Maria José e **ARNAY**, José (Org.). Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática. 1998. Vol. I.
- BENJAMIN**, Walter. O narrador. São Paulo: Abril Cultural. p. 60. (Os Pensadores).
- BERGER**, Peter. A sociologia como passatempo individual. Perspectivas sociológicas : uma versão humanista. Tradução por Donaldson M. Garschen. Petrópolis: Vozes, 1983
- BRANDÃO**, C.R. (org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1982. Participar-Pesquisar: (Org.). Repensando a pesquisa participante. 2.ed. São Paulo:Brasiliense, 1985.
- BRUNO**, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: **OLIVEIRA**, Dalila Andrade (org.) Gestão democrática da educação. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes, 1997. p. 44
- CALDEIRA**, Teresa Pires do Rio. A política dos outros: o cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CAMPEDELLI**, Samira Youssef. *Um ruído libertário trincando o autoritarismo*. Prefácio d'OAteneu, 2.ed., São Paulo: FTD, 1992. p. 9
- CANIVEZ**, Patrice. As análises críticas de Michel Foucault. In: Educar o cidadão? Trad. Estela dos Santos Abreu, Cláudio Santoro. Campinas, S.P.: Papirus, 1991.
- CHAUÍ**, Marilena. Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CORALINA**, Cora. Nos becos de Goiás. (1889 – 1985). 10.e. São Paulo: Global, 1985.

- CORTELLA**, Mário Sérgio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1988. 166 p. (Prospectiva, 5)
- ENGUITA**, Mariano F. A face oculta da escola: Educação e Trabalho no Capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- EWALD**, François. Foucault e a norma. In Foucault: a Norma e o Direito. Trad. Antonio Fernando Cascais. Lisboa: Vega - Gabinete de Edições. 1993
- EXPELETA**, Justa e **ROCKWELL**. Pesquisa participante . Traduzido por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- FERNANDES**, Heloísa Rodrigues. Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil: Um estudo sobre a Educação Moral em Émile Durkheim. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Editora Escuta, 1994. (Ensaio).
- FORACCHI**, Marialice Mencarini e **PEREIRA**, Luiz. Educação e sociedade: leituras de sociologia e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1971.
- FOUCAULT**, Michel. A verdade e as formas jurídicas. Em: Cadernos da PUC/RJ. Série Letras e Artes, 06/74, n. 16, PUC/RJ, Rio de Janeiro, 1974. p. 18.
- _____. Disciplina. In: Vigiar e punir: nascimento da prisão. Trad. Lúcia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1977.
- _____. Soberania e disciplina. Verdade e poder. O olho do poder. Sobre a história da sexualidade. In: Microfísica do poder. org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 3.ed., 1982.
- FRAGO**, Antonio Vinão e **ESCOLANO**, Augustín. Currículo, espaço e subjetividade – a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A editora. 1998, p. 61
- GEERTZ**, Clifford. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In: A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.45-66.
- GORZ**, André.(Org.) Crítica da divisão do trabalho. Tradução por Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- HELLER**, Agnes. O cotidiano e a história. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- HOLANDA**, Sérgio Buarque. Raízes do Brasil. 12. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.

- LAJOLO**, Marisa & **ZILBERMAN**, Regina. A formação da leitura no Brasil. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- MACHADO**, Roberto. Introdução - Por uma genealogia do poder. In: **FOUCAULT**, Michel. Microfísica do poder. org. e trad. de Roberto Machado, Rio de Janeiro: Edições Graal, 3.ed., 1982.
- MARANHÃO**, Ricardo e Antonio Mendes Jr. (org.). Brasil História -Vol I Império/ Vol. -II República Velha. São Paulo: Editora Hucitec. 1989
- MUSCHAIL**, Salma Tannus. O lugar das instituições na sociedade disciplinar. In: **RIBEIRO**, Renato Janine (org.). Recordar Foucault. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- ORTEGA**, Francisco. Para uma política da amizade – Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- PAIS**, José Machado. Fontes documentais em sociologia da vida cotidiana. Análise social, vol XX (83).1984-4º. 507-519
- _____. A contextualização sociológica pela via do cotidiano. (texto xerocopiado, sem informações).
- _____. Nas rotas do Quotidiano. Revista Crítica de Ciências Sociais. 37 - 06/1993. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e ISCTE. Lisboa.
- PAOLI**, Niuvenius Junqueira. Desenvolvimento de atitudes científicas na escola. Campinas: UNICAMP/IFCH, 1989. 7p. Mimeo.
- PATTO**, M.H.S. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T.A.Queiroz, 1190.
- POMPÉIA**, Raul. O Ateneu - (Crônica de saudades). 2.ed. São Paulo: FTD, 1992.
- _____. O Ateneu – (Crônica de saudades). 14 ed. São Paulo: Ática, 1991
- RAMOS**, Graciliano. Infância. Posfácio de Octávio de Faria. Ilustrações de Darcy Pentead. 19^a ed. Rio: Record, 1984.
- RODARI**, Gianni. Gramática da fantasia. Trad. Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.
- ROMANELLI**, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 7. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1978
- ROSENTHAL**, R., **JACOBSON**. L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: **PATTO**, M.H.S. (org.) Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T.A.Queiroz, 1981.

- SADER**, Eder. Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo. (1970-80). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SÃO PAULO** (Estado). Secretaria da Educação, Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional, Centro de Informações Educacionais. Sistema de Informações Educacionais do Estado de São Paulo. São Paulo. SE/ATPCE/CIE, 1986.
- _____. Sistema de Informações Educacionais. Boletim mensal. Dezembro/95.
- _____. (Município) Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo, aprovado pelo CEE em 05/08/1992.
- _____. (Município) Construindo a educação pública popular. Ano 1.(1989) - Ano 2 (1990).
- SEGNINI**, Liliana R. P. Mulheres no trabalho bancário: Difusão Tecnológica, Qualificação e Relações de Gênero. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- SILVA**, Tomaz Tadeu da. Os novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo Numa Paisagem Pós-Moderna. In: BORGES, Abel Silva (et al.); Devanil Tozzi, coordenador. Currículo, conhecimento e sociedade. São Paulo: FDE, 1995. (Série Idéias; n. 26)
- SOUSA**, Maria Cecília Cortez Christiano de. Decorar, lembrar, repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX In: SOUSA, Cyntia Pereira (Org.). História da educação - processos, práticas e saberes. São Paulo: Escritoras Editora, 1998.
- SOUZA**, Aparecida Neri de. As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente. Campinas, SP, 1999. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- TRAGTENBERG**, Maurício. Relações de poder na escola. Revista Lua Nova. São Paulo, v.1,n.4,p.68-72, jan/mar.1985.
- VECHIA**, Ariclê e LORENZ, Karl Michael (Orgs.). Programa de Ensino da escola secundária brasileira (1850-1951). Curitiba: Ed. Do Autor, 1998. P. vii.

APENDICE 1

Tabela das Fichas preenchidas pelos alunos
Fichas de identificação preenchidas pelos alunos
Roteiro das entrevistas

Tabela das fichas preenchidas pelos alunos

NOME	VESTIBULAR	ESCOLARIDADE PAI	ESCOLARIDADE MAE	PROFISSÃO PAI	PROFISSÃO MAR	RENDA FAM. R\$
CÉLIA	ODONTOLOGIA	NÃO DECLAROU	8ª DO 1º GRAU	NÃO DECLAROU	AUX. ENFERMAGEM	2.000,00
MARCELO	NÃO SABE	8ª DO 1º GRAU	4ª DO 1º GRAU	ESCRITURÁRIO	DONA DE CASA	800,00
ADRIANO	DIREITO	1º GRAU	7ª DO 1º GRAU	INSP.QUALIDADE	DONA DE CASA	2.000,00
AHAMAD	MECÂNICA	3º GRAU	3º GRAU	COMERCIANTE	FUNC. PÚBLICO	3.000,00
HENRIQUE	PUBL./JORNALISMO	1º GRAU	1º GRAU	GRÁFICO	ELETRÔNICA	2.500,00
LEANDRO	NÃO SABE	3º GRAU	2º GRAU	ENG. MECÂNICA	DONA DE CASA	Não informou
VIVIAN	USP	3º GRAU	2º GRAU	ANALISTA	ASSIST.ADMINISTRATIVO	10.000,00
FABIO	DIREITO/PUBLICID.	2º GRAU	3º GRAU	COMERCIANTE	VENDEDORA	NÃO LEMBRA
LILIAN	DIREITO	3º GRAU	3º GRAU INCOMPLETO	CONTADOR	DONA DE CASA	5.000,00
LUCIANA	SOCIOLOGIA	3º GRAU	3º GRAU	CIRURGIÃO DENTISTA	ENFERMEIRA	5.000,00
FERNANDO	MEDICINA	PRIMÁRIO	PRIMÁRIO	VIDRACEIRO	DOMÉSTICA	800,00
TIAGO	ARQUITETO	3º GRAU	PRIMEIRO GRAU	CONTABILIDADE	DONA DE CASA	13 SAL. MINIMO
TIAGO II	MUSICA/ENGENHARIA	3º GRAU	2º GRAU	GERENTE CARTEIRA	DO LAR	4.000,00
WALDIR	ENG. MECÂNICA	2º GRAU	2º GRAU	PINTOR	DONA DE CASA	3 SAL. MINIMO
CAROLINA	ONDONTOLOGIA	2º GRAU	2º GRAU	VENDEDOR	DO LAR	1.500,00
CINTIA	JORNALISMO	4ª DO 1º GRAU	3ª DO 1º GRAU	ENCAR.USINAGEM	DO LAR	1.500,00
PRISCILA	ODONTO/MEDICINA	3º GRAU	3º GRAU	ADVOGADO	ASSES.CULTURAL	4.500,00
INGRID	USP	3º GRAU	1º GRAU	GERENTE ADMINST.	DO LAR	3.000,00

Escola Estadual de Segundo Grau

Nome: Adriano

Idade: 16 anos Sexo: Masculino Série: 2^a (Noturno)

Residência: Vila Mariana

Pré-Primário: 1 ano em escola pública (municipal)

Escola de Primeiro Grau: Pública

Reprovação: Não

Trabalha: Escritório de Engenharia

Escolaridade do Pai: 1º grau Mãe: 7ª série do 1º grau

Profissão do Pai: Inspetor de qualidade Mãe: Dona de casa

Renda Familiar: R\$ 2.000,00

Vai Prestar Vestibular: Sim

Curso: Direito Faculdades: USP, PUC

Escolha das pinturas:

Sala mais bonita: BAUHAUS

Sala mais feia: ASHCAN

Sala que mais parece com a escola hoje: BAUHAUS

Sala ideal: BAUHAUS

Escola Estadual de Segundo Grau

Nome: **Ahamad**

Idade: 16 Sexo: Masculino Série: 2^a (Noturno)

Pré-primário: 02 anos - Particular

Escola de Primeiro Grau: até a 6a. série: Particular
7^a e 8^a : Pública - Estadual

Reprovação: Não

Escolaridade do pai: Superior Mãe: Superior

Profissão do pai: Comerciante Mãe: Funcionária pública

Trabalha: SIM Onde: Tribunal de Justiça

Residência: Ipiranga Renda familiar: R\$ 3.000,00

Vai prestar vestibular: SIM

Curso: Mecânica Onde: FMU

Escolha das pinturas:

Sala que mais parece com a escola: HOPPER

Mais detesta na escola: ASHCAN

Sala ideal: HUDSON

Sala que menos representa a escola: NEW YORK

Escola Estadual de Segundo Grau

Nome: Carolina

Idade : 16 anos Sexo: Feminino Série: 2^a (Vespertino)

Residência: Mirandópolis

Pré-primário: com 05 anos, em escola Particular

Escola do Primeiro Grau: Particular

Reprovação: Não

Escolaridade do Pai: 2º Grau Mãe: 2º Grau

Profissão do Pai: Vendedor Mãe: Do lar

Trabalha: Não

Renda Familiar R\$ 1.500,00

Vai prestar vestibular: Sim

Curso: Odontologia Faculdade: USP

Escolha das pinturas:

Escola que mais gostou: SCHOOL ROOM

Escola que menos gostou: GEORGE DE LA TOUR

Mais parece com a escola hoje: Nenhuma

Escola ideal: NEW YORK

Escola Estadual de Segundo Grau

Nome: .Célia

Residência: Próximo do Jabaquara

Idade: 17 anos Sexo: Feminino Série: 2.^a (Noturno)

Pré-primário: 01 ano em escola municipal

Escola do Primeiro Grau: Municipal

Reprovação: SIM (1º ano do Colegial)

Escolaridade do pai: - Mãe: 8ª série do 1º grau

Profissão da Mãe: Auxiliar de Enfermagem

Renda familiar: R\$ 2.000,00

Vai prestar vestibular: SIM

Curso: Odontologia Faculdade: Não sabe

Escolha das pinturas:

Sala mais bonita: SCHOOL OF THOUGHT

Sala que menos gostou: ASHCAN SCHOOL

O que mais detesta e tem hoje na escola: THE NEW YORK SCHOOL

Sala Ideal: HUDSON RIVER SCHOOL

Sala que mais parece com a escola hoje: ASHCAN SCHOOL

Escola Estadual de Segundo Grau

Nome: Cintia

Idade : 16 anos Sexo: Feminino Série: 2.^a (Matutino)

Residência: Saúde

Pré-primário: com 06 anos, em escola pública

Escola do Primeiro Grau: Escola pública

Reprovação: Não

Escolaridade do pai: 4^a série do 1º Grau Mãe: 3^a série do 1º Grau

Profissão do pai: Encarregado de Usinagem Mãe: Do lar

Trabalha: Não

Renda Familiar: R\$ 1.500,00

Vai prestar Vestibular: Sim

Curso: Jornalismo Faculdade: USP

Escolha das Pinturas:

Escola que mais gostou: HUDSON RIVER SCHOOL

Escola que menos gostou: BAUHAUS SCHOOL

Mais parece com a escola hoje: HOPER SCHOOL

Escola ideal: HUDSON RIVER SCHOOL

Mais detesta: GEORGE DE LA TOUR

Escola Estadual de Segundo Grau

Nome: Fabio

Idade: 18 anos Sexo: Masculino Série: 2.^a (Noturno)

Residência: Jardim Oriental

Pré-primário: Escola Particular

Escola do Primeiro Grau: Particular

Reprovação SIM Série: 5^a

Escolaridade do pai: 2º grau Mãe: Superior

Profissão do pai: Comerciante Mãe: Vendedora e dona de casa

Trabalha: Sim, como Modelo

Renda familiar: Não lembra

Vai prestar vestibular: Sim

Curso: Direito ou Publicidade Faculdade: Alfenas, Mackenzie

Escolha das pinturas:

Escola que mais gostou: HUDSON RIVER SCHOOL

Escola que menos gostou: ASHCAN SCHOOL

Mais parece com a escola hoje: MODIGLIANI

A ENTREVISTA DESTE ALUNO NÃO FOI TRANSCRITA POIS A FITA FOI ROUBADA.

Escola Estadual de Segundo Grau

Nome: Fernando

Residência: Mirandópolis

Idade : 17 Sexo: Masculino Série: 2.^a (Matutino)

Pré-primário: com 7 anos, escola pública

Escola do Primeiro Grau: Pública

Reprovação: Não

Escolaridade do pai: Primário Mãe: Primário

Profissão do pai: Vidraceiro Mãe: Doméstica

Trabalha: Não

Renda Familiar: R\$ 800,00

Vai prestar Vestibular: Sim

Curso: Medicina Faculdade(s): USP

Escolha das pinturas:

Escola que mais gostou: HUDSON RIVER

Escola que menos gostou: ASHCAN SCHOOL

Mais parece com a escola hoje: SCHOOL ROOM

Escola ideal: HUDSON RIVER SCHOOL

Mais detesta na escola: ASHCAN SCHOOL

Escola Estadual de Segundo Grau

Nome: João Henrique*

Residência: Jabaquara

Idade: 18 anos Sexo: Masculino Série: 2^a (Noturno)

Pré-primário: 02 anos em escola pública

Escola do Primeiro Grau: Escola Municipal

Reprovação: SIM - 5^a e 6^a séries

Escolaridade do pai: 1^o grau completo Mãe: 1^o grau completo

Profissão do pai: Gráfico Mãe: Eletrônica

Trabalha: Sim - modelo

Renda Familiar: R\$ 2.500,00

Vai prestar vestibular: SIM

Curso: Publicidade/Jornalismo Faculdade: FMU

* Este aluno não foi indicado pelo coordenador. Ficou sabendo da pesquisa e nos pediu para participar.

Escolha das pinturas:

Sala mais bonita: HUDSON RIVER e ASHCAN

Sala mais feia: MODIGLIANI (diz que não é a mais feia, é a menos bonita, e que não entendeu a “mensagem”)

Sala que mais parece a escola hoje: BAUHAUS

Sala ideal: SCHOOL ROOM

Escola Estadual de Segundo Grau

Nome: Ingrid

Residência: Vila das Mercês

Idade : 16 anos

Sexo: Feminino

Série: 2ª (Vespertino)

Pré-primário: 02 anos em escola particular

Escola do Primeiro Grau: Particular (duas escolas)

Reprovação: Não

Escolaridade do pai:

Superior

Mãe: 1º Grau

Profissão do pai:

Gerente Administrativo

Mãe: Do lar

Trabalha: Não

Renda Familiar: R\$ 3.000,00

Vai prestar Vestibular: Sim

Curso: Não sei

Faculdade(s):

USP

Escolha das pinturas:

Escola que mais gostou: NEW YORK SCHOOL

Escola que menos gostou: ASHCAN SCHOOL

Escola Estadual de Segundo Grau

Nome: Leandro

Idade: 17 anos

Sexo: Masculino

Série: 2ª (Noturno)

Residência: Jabaquara - Vila Facchini

Pré-primário: 01 ano, não lembra a Escola.

Escola do Primeiro Grau: Municipal

Reprovação: Sim - 4ª série

Escolaridade do pai: 3º grau completo Mãe: 2º grau completo

Profissão do pai: Engenheiro Mecânico

Mãe: dona de casa

Trabalha: Não

Renda familiar: R\$ 1 salário mínimo

Vestibular: Não Sabe

Escolha das pinturas:

Sala que mais gostou: SCHOOL OF THOUGHT

Sala que menos gostou: NENHUMA

Sala que mais parece a escola hoje: ASHCAN

Sala ideal: MODIGLIANI

Escola Estadual de Segundo Grau

Nome: Lilian

Idade : 18 anos

Sexo: Feminino

Série: 2^a (Vespertino)

Residência: Vila Mariana

Pré-primário: com 06 anos em escola particular

Escola do Primeiro Grau: Particular

Reprovação: Sim - Série: 7^a série

Escolaridade do pai: Superior completo

Mãe: Superior Incompleto

Profissão do pai: Contador

Mãe: Dona-de-casa

Trabalha: Sim

Renda Familiar: R\$ 5 mil

Vai prestar vestibular: Sim

Curso: Direito

Faculdade(s): USP

Escolha das pinturas:

Sala que mais gostou: SCHOOL OF THOUGHT

Sala que menos gostou: ASHCAN

Sala que mais parece com a escola hoje: SCHOOL ROOM

Sala ideal: HUDSON RIVER

O que mais detesta hoje na escola: ASHCAN

Escola Estadual de Segundo Grau

Nome: Luciana

Idade : 18 anos Sexo: Feminino Série: 2^a (Vespertino)

Residência: Saúde

Pré-primário: com 06 anos em escola pública

Escola do Primeiro Grau: Pública

Reprovação: Sim - Série: 2^o colegial e 7^a série

Escolaridade do pai: Universitário Mãe: Universitário

Profissão do pai: Cirurgião Dentista Mãe: Enfermeira

Trabalha: Sim - no Shopping

Renda Familiar: R\$ 5 mil

Vai prestar vestibular: Sim

Curso: Sociologia Faculdade(s): USP

Escolha das pinturas:

Sala que mais gostou: SCHOOL OF THOUGHT

Sala que menos gostou: NEW YORK

Sala que mais parece com a escola hoje: ASHCAN

Sala ideal: SCHOOL OF THOUGHT

O que mais detesta e tem hoje na escola: HOPER

Escola Estadual de Segundo Grau

Nome: Marcelo

Idade: 17 anos Sexo: Masculino Série: 2.^a (Noturno)

Residência: Vila das Mercês

Pré-Primário: 01 ano em escola municipal

Escola de Primeiro Grau : Pública (Municipal)

Reprovação: Sim - 1º colegial

Escolaridade do pai: 8ª série Mãe: 4ª série

Profissão do pai: Escriturário Mãe: Dona de casa

Renda familiar: R\$ 800,00

Trabalha: Não

Vai prestar vestibular: Sim Curso e faculdade: Não decididos

Escolha das pinturas:

Sala mais bonita: SCHOOL OF THOUGHT e HUDSON RIVER SCHOOL

Sala que não gostou: GEORGE DE LA TOUR

Sala que mais parece com a escola: SCHOOL OF ROOM

Sala ideal: HUDSON RIVER SCHOOL

Chamou a atenção: MODIGLIANI

Escola Estadual de Segundo Grau

Nome: **Priscila**

Idade : 16 anos

Sexo: Feminino

Série: 2^a (Matutino)

Residência: Vila Mariana

Pré-primário: com 04 anos em escola particular

Escola do Primeiro Grau: Pública

Reprovação: Não

Escolaridade do pai: Superior

Mãe: Superior

Profissão do pai: Advogado

Mãe: Assessora Cultural

Trabalha: Sim - Escritório (Imobiliária)

Renda Familiar: R\$ 4.500,00

Vai prestar vestibular: Sim

Curso: Odonto ou Medicina

Faculdade: USP

Escolha das pinturas:

Escola que mais gostou, mais bonita: GEORGE DE LA TOUR

Escola mais interessante: ASHCAN

Mais parece com a escola hoje: FAUVE

Escola ideal: BAUHAUS

Obs. FALTA UM TRECHO DA ENTREVISTA - FITA ROUBADA

Escola Estadual de Segundo Grau

Nome: Tiago

Idade: 16 anos Sexo: Masculino Série: 2^a (Vespertino)

Residência: Bosque da Saúde

Pré-primário: com 06 anos em escola particular

Escola do Primeiro Grau: Pública

Reprovação: Não

Escolaridade do pai: Faculdade Mãe: Primeiro grau

Profissão do pai: Contabilidade Mãe: Dona de casa

Trabalha: Não

Renda Familiar: R\$ 13 salários mínimos

Vai prestar vestibular: Sim

Curso: Arquitetura Faculdade: Não sabe

Escolha das pinturas:

Escola que mais gostou: HUDSON RIVER

Escola que menos gostou: GEORGE DE LA TOUR

Mais parece com a escola hoje: NEW YORK

Escola ideal: HUDSON RIVER

Mais detesta: Nada

Escola Estadual de Segundo Grau

Nome: Vivian

Idade: 18 anos Sexo: Feminino Série: 2^a (Noturno)

Residência: Jabaquara

Pré-primário: 01 ano em escola Particular

Escola de Primeiro Grau: duas escolas - Particulares

Reprovação: SIM

Escolaridade do pai: Superior Mãe: 2º grau

Profissão do pai: Analista - Consultor Mãe: Assist. Admn.

Trabalha: Sim - SPM Alphaville - Analista

Renda Familiar: R\$ 10.000,00

Vai prestar vestibular: Sim

Curso: Direito Faculdade: USP/Mackenzie

Escolha das pinturas:

Sala que mais gostou: HUDSON RIVER

Sala que menos gostou: ASHCAN

Sala que mais parece com a escola hoje : THE NEW YORK

Sala ideal: HUDSON RIVER

Escola Estadual de Segundo Grau

Nome: Waldir

Idade : 17 anos

Sexo: Masculino

Série: 2^a (Vespertino)

Residência: Jabaquara

Pré-primário: com 07 anos em escola particular

Escola do Primeiro Grau: Pública

Reprovação: Não

Escolaridade do pai: 2º grau

Mãe: 2º grau

Profissão do pai: Pintor

Mãe: Dona de Casa

Trabalha: Não

Renda Familiar: R\$ 3 salários mínimos

Vai prestar Vestibular: Sim

Curso: Engenharia mecânica

Faculdade(s): USP

Escolha das pinturas:

Escola que mais gostou: HUDSON RIVER

Escola que menos gostou: ASHCAN

Escola ideal: NEW YORK

Mais parece com a escola hoje: SCHOOL ROOM

Escola Estadual de Segundo Grau

Nome: Tiago II

Idade : 16 anos

Sexo: Masculino

Série: 2^a (Vespertino)

Residência: Saúde

Pré-primário: com 05 anos em escola particular

Escola do Primeiro Grau: 1^a a 6^a séries: Particular – 7^a e 8^a séries: Pública

Reprovação: Não

Escolaridade do pai: Universitário

Mãe: 2º grau

Profissão do pai: Gerente de carteiras

Mãe: Dona de Casa

Trabalha: Não

Renda Familiar: R\$ 4.000,00

Vai prestar vestibular: Sim

Curso: Música/Engenharia

Faculdade(s): FMU/USP

Escolha das pinturas:

Escola que mais gostou: SCHOOL ROOM

Escola que menos gostou: ASHCAN

Escola ideal: THE NEW YORK

Mais parece com a escola hoje: BAUHAUS

Roteiro utilizado nas entrevistas

1. Me apresento e explico o objetivo da pesquisa;
2. Peço que preencham a Ficha de Identificação do aluno;
3. Explico o recurso às pinturas de George Deem, falo um pouco sobre o artista e seu trabalho;
4. Peço licença para gravar

Gravando:

1. Peço que o aluno olhe para as pinturas, todas, e diga o que achou, no geral;
2. Peço que olhe novamente e diga:
 - De qual gostou mais e por que;
 - Qual gostou menos e por que;
 - Qual delas retrata melhor a escola, hoje e em quais aspectos;
 - Em qual pintura tem aquilo que mais detesta na escola;
 - Qual pintura escolheria como ideal de escola hoje, e por que;
 - Pergunto se alguma outra pintura chamou a atenção, por qualquer detalhe;
3. Terminado esse “aquecimento inicial”, começo a perguntar sobre a vivência escolar:
 - Qual é a recordação mais remota sobre a escola;
 - O que tem significado a escola na vida dele;
 - O que acha do espaço físico escolar;
 - Conhece o regulamento da escola? Concorda com todas as regras? Transgride alguma?
 - Os companheiros de escola são vistos como colegas ou amigos;
 - Quais as expectativas dos pais, em relação à escola;
 - Tem preferência por alguma matéria/atividade; qual; por que;
 - Outras críticas e/ou sugestões;
 - Projetos para o futuro.

APÊNDICE 2

Pinturas escolhidas: como foram apreciadas pelos alunos

Art SCHOOL

An Homage to the Masters

Paintings by George Deem
Introduction by Irene McManus

CHRONICLE BOOKS
San Francisco

George Deem nasceu em 18/8/1932. Seu trabalho nesse livro é a “reinvenção de grandes trabalhos de outros pintores; recomposição de obras de arte... Não considera a infância triste, mas maravilhosa, e se lembra com paixão da sala de aula, como uma criança sonhadora. É na SCHOOL OF THOUGHT que identifica *sua sala de aula, foi nesta sala de aula que poesia, mágica, sexo, tudo se desenvolveu nesta forma quieta e inexpressiva*” (extraído da pág. 8, Introdução).

Obs. As pinturas serão apresentadas, neste apêndice, na mesma ordem do livro.

Art SCHOOL – An Homage to the Master – Paintings by George Deem



SCHOOL ROOM

Mais parece com a escola hoje – 4

Escola ideal – 1

Mais gostou – 1

Art SCHOOL – An Homage to the Master – Paintings by George Deem



SCHOOL OF GEORGES DE LA TOUR

Mais feia – 2

Art SCHOOL – Na Homage to the Master – Paintings by George Deem



HUDSON RIVER SCHOOL

Mais bonita – 7

Escola ideal – 7

Art SCHOOL – An Homage to the Master – Paintings by George Deem



3. ASHCAN SCHOOL

Mais feia – 8

Mais detesta na escola – 2

Mais bonita - 1

Mais parece com a escola hoje – 2

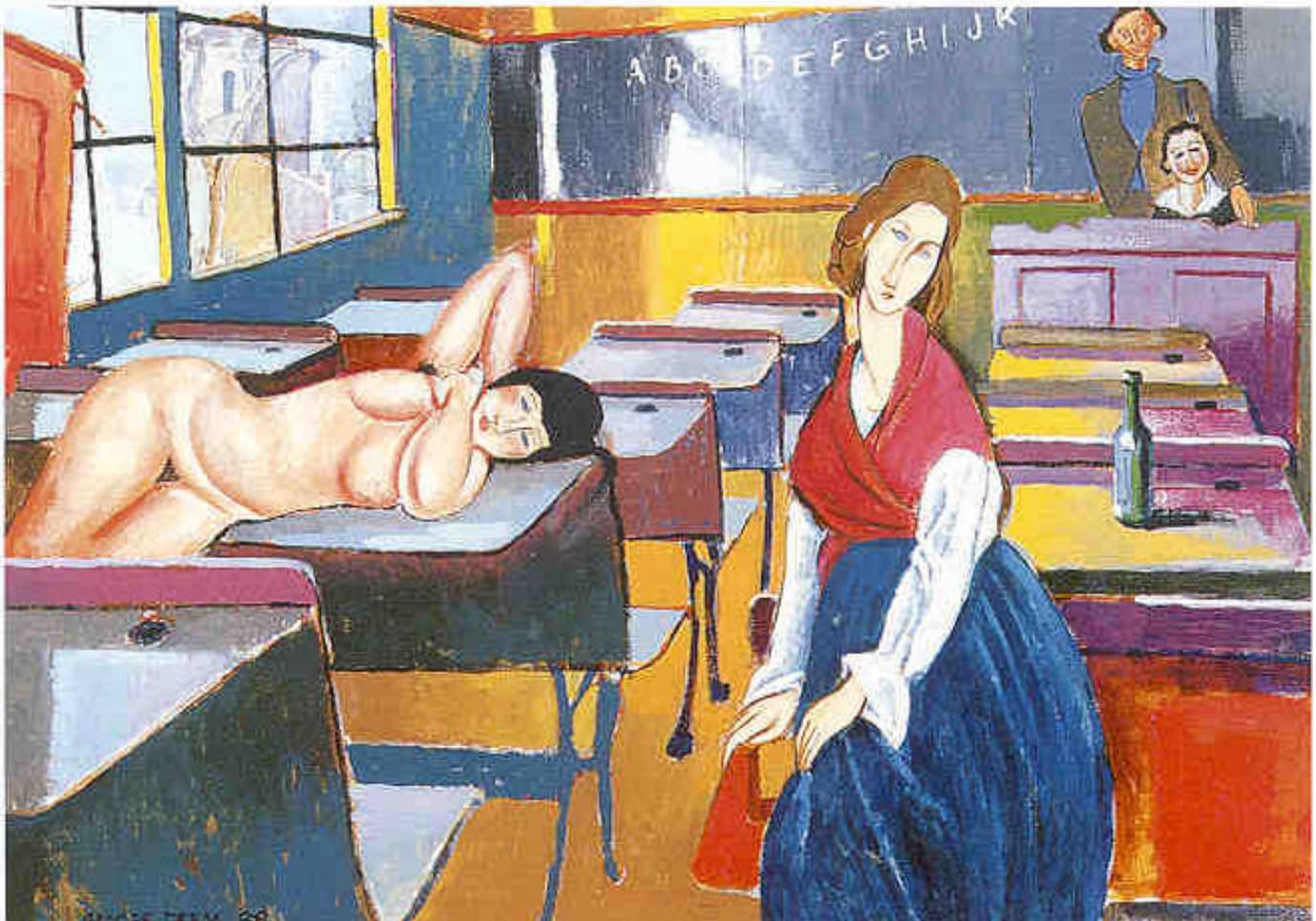
Art SCHOOL – An Homage to the Master – Paintings by George Deem



4. THE FAUVE SCHOOL

Mais bonita – 1

Art SCHOOL – An Homage to the Master – Paintings by George Deem



SCHOOL OF MODIGLIANI

Chamou a atenção – 1

Mais feia – 1

Escola ideal – 1

Mais parece com a escola hoje – 1

Mais bonita – 1

Art SCHOOL – An Homage to the Master – Paintings by George Deem

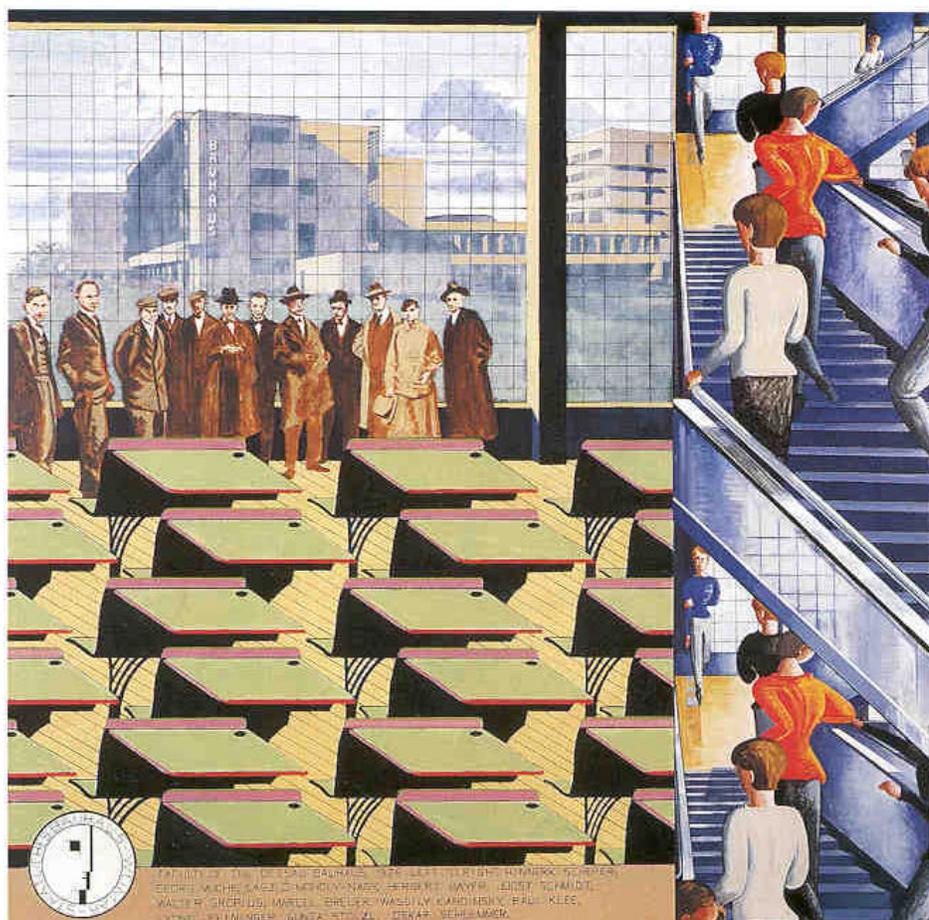


SCHOOL OF HOPPER

Mais parece com a escola hoje – 1

Detestou – 1

Art SCHOOL – An Homage to the Master – Paintings by George Deem



BAUHAUS SCHOOL

Mais bonita – 1

Mais parece com a escola hoje – 3

Escola ideal – 1

Mais feia – 1

Art SCHOOL – An Homage to the Master – Paintings by George Deem



THE NEW YORK SCHOOL

Tem hoje na escola e detesta – 1
Mais parece com a escola hoje – 3
Menos gostou - 1
Escola ideal – 1

Art SCHOOL – An Homage to the Master – Paintings by George Deem



SCHOOL OF THOUGHT

Mais bonita – 6