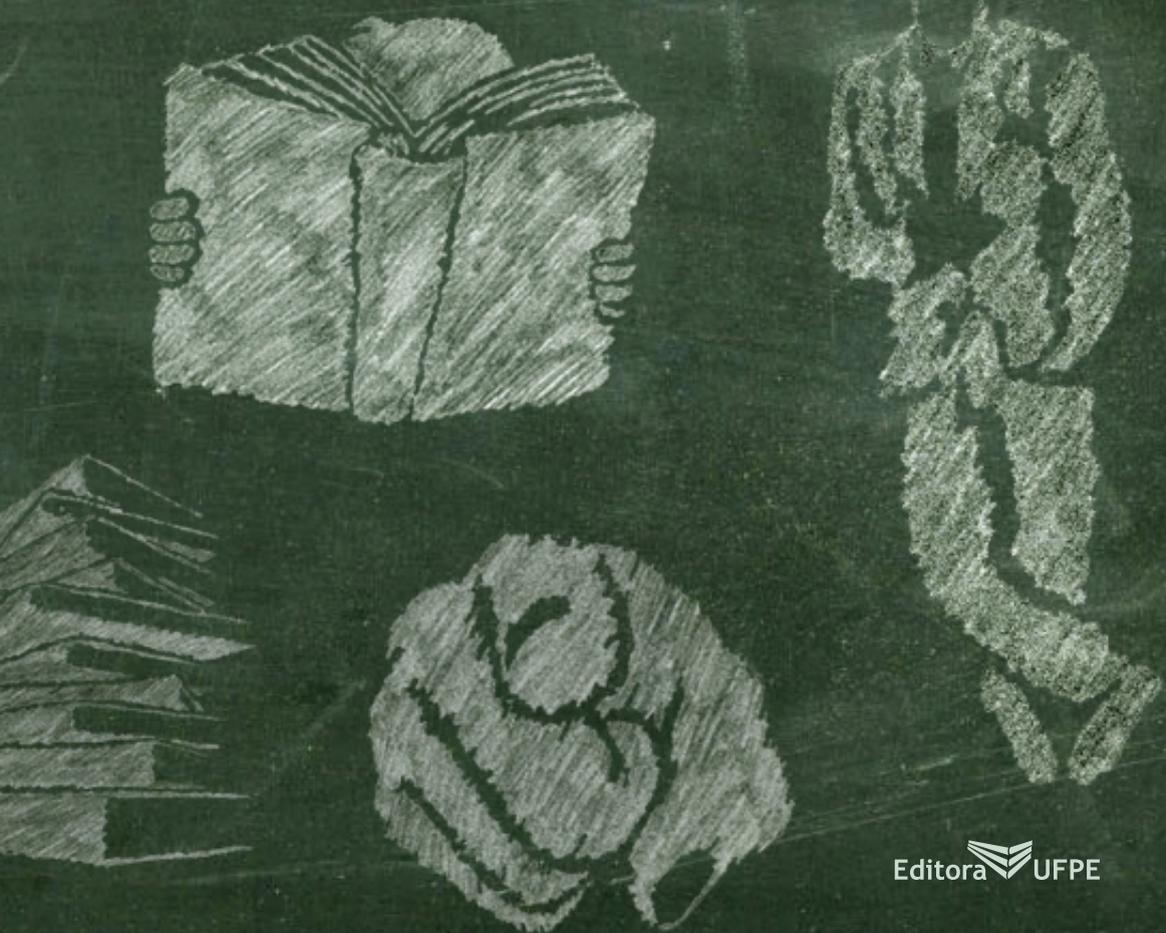


Evson Malaquias de Moraes Santos

# *Brasilidade e a Democracia Escolar:*

O Jeitinho, A Malandragem e As Formas  
Autoritárias na Escola Pública.

2ª edição





# *Brasilidade e a Democracia Escolar:*

○ Jeitinho, A Malandragem e As Formas  
Autoritárias na Escola Pública.



# *Brasilidade e a Democracia Escolar:*

○ Jeitinho, A Malandragem e As Formas  
Autoritárias na Escola Pública.

2<sup>o</sup> edição

Evson Malaquias de Moraes Santos

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Reitor | Anísio Brasileiro de Freitas Dourado  
Vice-Reitor | Prof. Silvío Romero Marques  
Diretora da Editora | Prof<sup>a</sup> Maria José de Matos Luna

Editora associada à



Associação Brasileira de  
Editoras Universitárias

## COMISSÃO EDITORIAL

Presidente | Prof<sup>a</sup> Maria José de Matos Luna

*Titulares* | Ana Maria de Barros, Alberto Galvão de Moura Filho, Alice Mirian Happ Botler, Antonio Motta, Helena Lúcia Augusto Chaves, Liana Cristina da Costa Cirne Lins, Ricardo Bastos Cavalcante Prudêncio, Rogélia Herculano Pinto, Rogério Luiz Covaleski, Sônia Souza Melo Cavalcanti de Albuquerque, Vera Lúcia Menezes Lima.

*Suplentes* | Alessandro da Silva, Arnaldo Manoel Pereira Carneiro, Edigleide Maria Figueiroa Barretto, Eduardo Antônio Guimarães Tavares, Ester Calland de Souza Rosa, Geraldo Antônio Simões Galindo, Maria do Carmo de Barros Pimentel, Marlos de Barros Pessoa, Raul da Mota Silveira Neto, Sílvia Helena Lima Schwamborn, Suzana Cavani Rosas.

*Editores Executivos* | Afonso Henrique Sobreira de Oliveira e Suzana Cavani Rosas

## CONSELHO CIENTÍFICO

Albanita Gomes da Costa de Ceballos - Medicina Social - CCS, Allene Carvalho Lage - Núcleo de Formação Docente - CAA, Ana Emília Gonçalves de Castro - Design - CAC, Ana Lúcia Fontes S. Vasconcelos - Ciências Contábeis - CCSA, Antônio Carlos Gomes do Espírito Santos - Medicina Social - CCS, Aurino Lima Ferreira - DPOE - CE, Djanyse Barros Mendonça Villarroel - PROEXT, Edistia Maria Abath Pereira de Oliveira - Serviço Social - CCSA, Eliete Santiago - Departamento de Administração Escolar - CE, Heloisa Maria Mendonça de Moraes - Medicina Social - CCS, José Luís Portugal - Engenharia Cartográfica - CTG, José Zanon de Oliveira Passavante - Oceanografia - CTG, Jowânia Rosas - Coordenação de Gestão da Produção Multimídia e Audiovisual - PROEXT, Jerônimo José Libonatti - Departamento de Ciências Econômicas - CCSA, Lucila Ester Prado Borges - Engenharia Química - CTG, Luís De La Mora - Arquitetura - CAC, Marco Antônio Mondaini de Souza - Serviço Social - CCSA, Maria Christina de Medeiros Nunes - Diretoria de Extensão Acadêmica - PROEXT, Maria de Fátima Galdino da Silveira - Departamento de Anatomia - CCB, Maria de los Angeles Perez Fernandez Palha - Engenharia Química - CCEN, Maria do Socorro de Abreu e Lima - Departamento de História - CFCH, Mauro Maibrada - Departamento de Música - CAC, Oscar Bandeira Coutinho Neto - Medicina Social - CCS, Sandro Sayão - Filosofia - CFCH, Vanice Santiago Selva - Geografia - CFCH, Wellington Pinheiro dos Santos - Coordenação de Gestão da Informação - PROEXT

## CÂMARA DE EXTENSÃO

Edilson Fernandes de Souza - Presidente - Pró-Reitor de Extensão, Aneide Rabelo - CCS, Oliane Magalhães - CCB, Maria José Luna - CAC, Nélcio Vieira de Melo - CAA, Osmar Veras - CAA, Rogélia Herculano - CAV, Zailde Carvalho dos Santos - CAV

## CRÉDITOS

*Projeto Gráfico e Diagramação* | Jessica Schmitz

*Revisão* | Autor

*Impressão e Acabamento* | EDUFPE

## CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Josely de Barros Gonçalves, CRB4-1748

S237b

Santos, Evson Malaquias de Moraes.

Brasilidade e a democracia escolar : o jeitoinho, a malandragem e as formas autoritárias na escola pública / Evson Malaquias de Moraes Santos. – 2. ed. – Recife : Editora UFPE, 2014.  
289 p.

Apresentada originalmente como tese do autor (doutorado – UFPE, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Sociologia, 2002) sob o título: A cultura doméstico-clientelista na escola pública a "alegria" de ser sensual, autoritário e hierarquizado.

Inclui referências.

ISBN 978-85-415-0529-1 (broch.)

1. Sociologia educacional. 2. Democracia. 3. Educação e Estado. I. Título.

306.43

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2014-128)

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.

# NOTA DE ESCLARECIMENTO

Este trabalho de pesquisa que está sendo publicado por esta editora é fruto de nossa Tese de Doutorado em Sociologia na UFPE, com apoio do CNPQ. Ela se apresenta em versão modificada: capítulos foram parcialmente suprimidos, bem como notas, parágrafos e citações foram reduzidos e suprimidos. Mas procuramos manter o seu espírito sem que o sentido e a densidade empírica e analítica fossem atingidos.

Esperamos que ela sirva para maiores reflexões sobre os valores simbólicos que circulam em nossa sociedade, particularmente nas escolas públicas, e contribua de alguma forma com saídas criativas para os problemas que elas vivenciam.

Nesta segunda edição, foi feita revisão e acrescentamos informações socio-educacionais sobre os docentes e alunos nas escolas investigadas, particularmente sobre os docentes de Pernambuco e do Brasil.

Além disso, introduzimos um texto de apresentação da professora Márcia Angela da Silva Aguiar, Titular do Centro de Educação da UFPE.



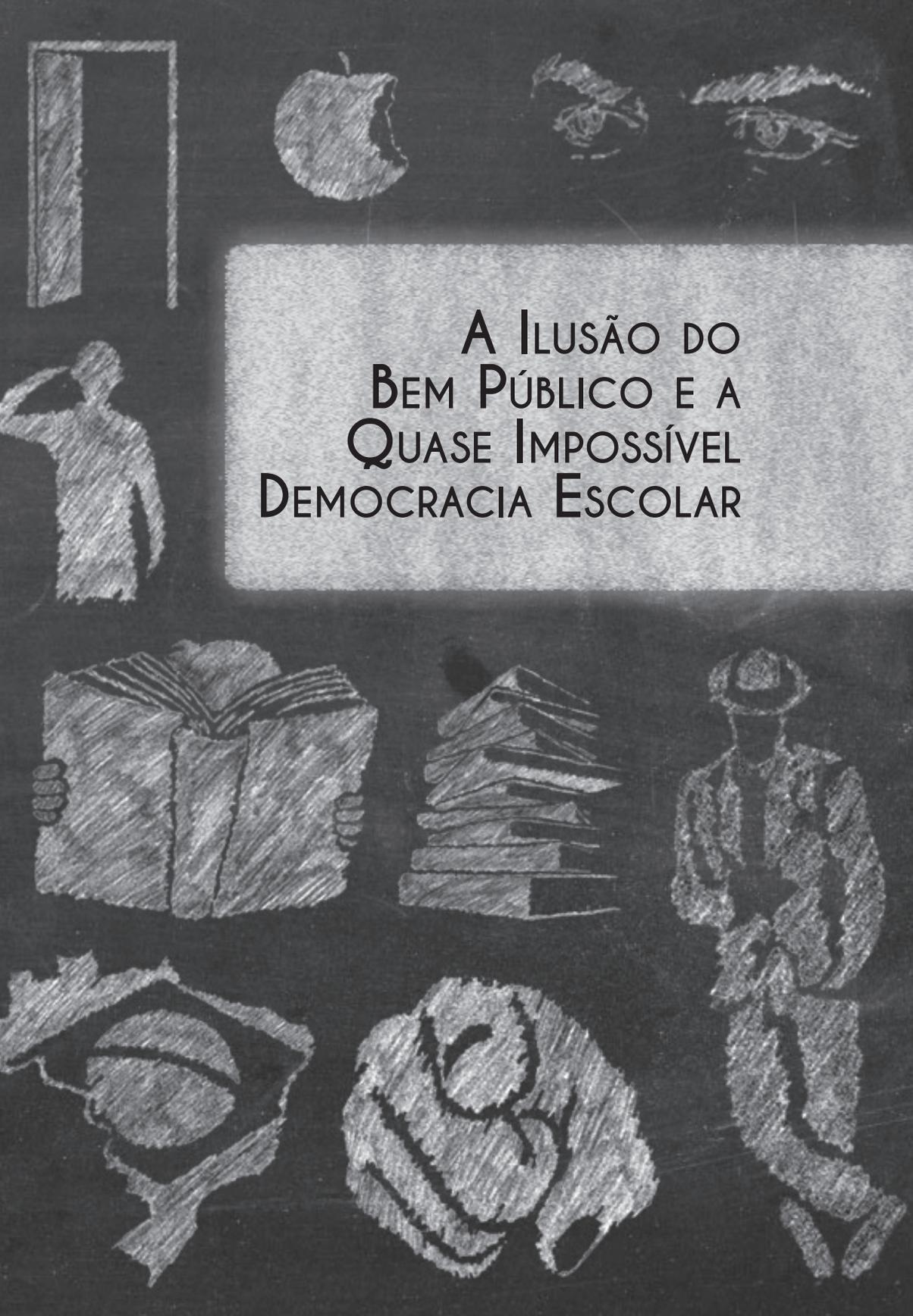
# AGRADECIMENTOS

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

Em *especial*, ao orientador e amigo Paulo Henrique Martins, que, com sua sensibilidade, acreditou, confiou e foi um amigo em todos os momentos, mesmo quando do seu pós-doutorado na França. Além de tudo, polemizou e criticou aspectos relevantes desta tese, fazendo-nos estudar mais para a construção do argumento dela.

Esta pesquisa não teria condições de ser realizada sem o apoio incontestado de Maria Marta Marinello, que assumiu, além do companheirismo, a transcrição de várias fitas de áudio e a digitação de textos. A transformação desta pesquisa em livro só foi possível pela contribuição dos estudantes Ártemis Nívia Moraes, Teresa Adriana C. Maciel e Maria Lucia P Cardoso, do curso de Pedagogia, e Natanael L. Silva, do curso de Geografia, ambos da UFPE.





A ILUSÃO DO  
BEM PÚBLICO E A  
QUASE IMPOSSÍVEL  
DEMOCRACIA ESCOLAR



# A ILUSÃO DO BEM PÚBLICO E A QUASE IMPOSSÍVEL DEMOCRACIA ESCOLAR

Apesar de conhecer Evson Malaquias dos Santos há vários anos e de ter acompanhado de perto sua formação acadêmica de pós-graduação (mestrado e doutorado), reconheço que a apresentação deste livro não é fácil por uma simples razão: as críticas teóricas e as teses que o autor desenvolve ao longo do texto estão bem à frente do debate atual sobre a democratização da escola pública.

Sustento essa posição sem constrangimentos, e o leitor interessado vai perceber que tenho razão. Os estudiosos do assunto sabem que a discussão sobre a democratização da escola pública é muito insatisfatória, não tocando aspectos essenciais da estrutura de poder estatal, o que pode ser empiricamente comprovado ao se analisarem, por exemplo, os debates anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação). Esses encontros - que revelam o pensamento intelectual médio na área - tendem a reproduzir algumas tendências de análise da situação da escola pública brasileira, na atualidade, que no meu entender, são insatisfatórias. Uma delas associa a possibilidade de democratização às reformas técnicas do Estado: do planejamento estatal

e do modo de funcionamento das unidades escolares. Essa tendência enfatiza atividades, como capacitação dos docentes, reforma da grade curricular, novos instrumentos de avaliação de desempenho, entre outras, pressupondo que tais reformas técnicas sejam suficientes para deflagrar a participação dos atores sociais no processo educativo. A outra tendência, por sua vez, acentua os aspectos políticos da gestão escolar: o clientelismo, as influências de políticos nas escolhas de diretores, entre outros, contribuindo para o surgimento de uma sociologia política do denunciamento, mas que não apresenta elementos propositivos.

Há, ainda, uma terceira tendência, mais recente, que merece registro pelo simples fato de que contribui, como as demais, a obstruir o entendimento da natureza política e simbólica da escola pública no Brasil. Isto é, ela continua a não focar a questão central: a da ausência de uma cultura democrática fundada na transparência, na participação efetiva e no amor ao bem público no seio do que designamos inadequadamente como escola pública neste país. Essa tendência mais recente busca renovar o pensamento da esquerda pela denúncia das estratégias de privatização da escola pública a partir dos interesses do neoliberalismo. Com essa denúncia, busca-se resgatar uma experiência de publicização da vida escolar que, infelizmente, nunca aconteceu na história da instituição escolar: nem mesmo com o advento da República. Não que deixem de ser verdade a onda privatista e os prejuízos decorrentes da mesma sobre as perspectivas democráticas em um país já largamente marcado por grandes desigualdades de renda entre ricos e pobres. Acontece que esse debate promove uma polarização - a do público versus privado - que o livro em análise demonstra ser falsa, confundindo e impedindo a centralização do debate sobre os entraves principais de democratização da vida-escolar.

Tal polarização é falsa porque o que chamamos normalmente de «escola pública» não corresponde exatamente ao que o termo sugere. Isto é, se consideramos como *público* aquele modo de organização das instituições em geral que se inspira, primeiramente, na partilha de um sentimento comum em torno da preservação do bem coletivo, então a nossa «escola pública» apenas o é nominalmente, mas não efetivamente. Podemos até nomeá-la de escola estatal ou de aparelho de reprodução da dominação patrimonial, mas não de instituição pública. Essa compreensão parece-me, por conseguinte, constituir, desde logo,

uma das originalidades do livro: a de provar que esse modelo escolar constitui um sistema privatista, caracterizado pelo machismo, pelo racismo e pelo catolicismo conservador, no qual as ações sinceramente voltadas para o bem comum são apenas residuais.

Em outras palavras, a polaridade não é exatamente entre a escola pública versus à escola privada, mas, diferentemente, entre, de um lado, a manutenção de um modelo de socialização das elites que se inspira historicamente no jesuitismo e no patriarcalismo rural e, de outro, um outro modelo de base mercantilista e utilitarista no qual a socialização se restringe à ideia de profissionalização. Por conseguinte, ainda hoje prevalece no Brasil um modelo de escola patrimonialista cujo caráter a pressão privatista soube preservar (para felicidade das elites patrimonialistas e burguesas) e em que a pressão democratizante feita pelas esquerdas quase nada influenciou. De fato, a real polarização do debate em torno do aparelho escolar verifica-se entre, de um lado, os defensores do status quo patriarcal e, de outro, os que sustentam a chama de uma escola libertária, universal e plural. Nessa perspectiva, mercantilistas e patrimonialistas estão mais próximos do que se possa imaginar e a emancipação do bem público depende fundamentalmente de uma reforma capaz de trazer transparência à discursividade do poder escolar e de estimular o valor da cidadania democrática.

Assim, o mérito maior de «A cultura doméstico-clientelista na escola pública» é de ir além dessas abordagens teóricas periféricas sobre a vida escolar no nosso país – a patrimonialista, a tecnicista, a privatista -, a partir de uma leitura arqueológica que penetra nos meandros do poder estatal - dos símbolos, da cultura, dos conflitos, das crenças, enfim, do conjunto de significações que contribuem para tecer o que ele denomina de «teia imaginária» da escola -, deixando revelar os mecanismos de interiorização de normas e atitudes de nossa civilização pós-colonial. Nessa perspectiva, a escola pública no Brasil, que preferimos designar de escola doméstico-clientelista, acatando a proposição do autor, aparece prioritariamente como um aparelho de poder destinado a reproduzir as distâncias entre as elites e os pobres. Tal hipótese ganha força quando constatamos que a estratégia das elites em face das pressões de abertura da « escola pública» a todos os cidadãos, independentemente de status social, foi de buscar refúgio nas escolas privadas (que passaram a ser valorizadas como instituições de

boa qualidade enquanto as estatais, ditas públicas, são desvalorizadas como instituições de baixa qualidade).

Fica clara a influência do filósofo Cornelius Castoriadis na orientação teórica de Evson Santos. A opção deste pelo autor da «Instituição Imaginária da Sociedade» para a análise da cultura doméstico-clientelista brasileira pareceu-me ter sido correta. A preocupação de Castoriadis de relacionar permanentemente o simbólico e a realidade histórica, o instituinte e o instituído, o real e o imaginário na crítica da modernidade revela um pensamento não apenas poderoso do ponto de vista de sua textura conceitual, mas de suas implicações práticas e militantes. O esforço feito por Castoriadis para refundar um pensamento da prática, resgatando o humanismo de Marx, aparece igualmente no trabalho de Evson Santos. Essa busca de superação das distâncias entre a práxis e a teoria, tentada com êxito por Castoriadis, representa um corte epistemológico no pensamento filosófico e político contemporâneo. Ela permite entender que existe por trás das representações dos atores sociais e dos enunciados das regras formais e burocráticas uma trama fluida de significações (desejos, sonhos etc.) movidas por tensões constantes entre o ato criativo e o material sócio-histórico herdado, que rebatem inevitavelmente na realidade das instituições: do modo como elas são percebidas, vividas e reproduzidas pelos atores que delas fazem parte.

Mas, como é de conhecimento geral, por ser Castoriadis um pensador mais preocupado em desvendar o sentido da racionalidade moderna do que um investigador prático, o uso sociológico de sua teoria nem sempre é evidente. Ou seja, entre a reflexão do filósofo voltado para a crítica teórica e política dos tempos modernos e a atividade do sociólogo preocupado em aplicar a teoria há uma distância considerável. Nesse ponto, entendo que Evson Santos conseguiu com todos os méritos, realizar essa travessia a partir do estudo da «escola pública» no Brasil, penetrando no imaginário da instituição para desvendar suas contradições, sua esquizofrenia e suas possibilidades de democratização. Ao assim proceder, o autor conseguiu dar um salto rico que é revelado em cada página do livro, do primeiro ao último capítulo.

No esforço de concretização do pensamento castoriadiano, Evson dialoga com sociólogos e antropólogos, aproximando-se dos teóricos maussianos para desenvolver pertinentes comentários sobre o sistema

da dádiva patrimonial, hierarquizado e violento. Violência ampliada pelos discursos ambíguos, que propõem a intimidade e a informalidade para suprimir o conflito social, que propõe a regra burocrática para justificar a transgressão das normas, que propõe a paz educativa para realizar a guerra contra a transparência, a participação e o pluralismo.

Alguns grandes achados devem ser lembrados na construção do texto. Em primeiro lugar, fica claro que, apesar de todos os avanços realizados pelos movimentos sociais a favor das mudanças das relações de gênero e de poder, o sistema escolar brasileiro continua a funcionar submetido às regras do poder patriarcal e patrimonial e administrado por um corpo de funcionários que, na prática, termina reproduzindo, mesmo que inconscientemente (pois a cultura de poder estimula esse distanciamento) as distâncias seguras entre elites e povo. Mas não se trata de um patriarcalismo rigoroso como aquele de origem teutônica que inspirou a renovação protestante na Europa. Esse imaginário patriarcalista de inspiração ibérica adquire sua hegemonia através de não-ditos, de formulações discursivas cínicas e evasivas que evitam o confronto, a transparência e a negociação aberta. O livro constitui, nessa perspectiva, mais que um material acadêmico, um documento de denúncia sobre os discursos reprodutivos do poder nos sistemas pós-coloniais.

A pesquisa etnográfica junto às duas escolas investigadas, a Verde e a Amarela, é rica de exemplos e referências a esse modo sonso de reprodução do patriarcalismo. O procedimento profissionalmente irresponsável e eticamente condenável dos professores no trato da coisa pública, procurando esconder suas próprias falhas e omissões (pela cumplicidade, por exemplo, que demonstram no encobrimento de faltas ao trabalho) ou, então, as atitudes zombeteiras e distantes dos mesmos com relação aos estudantes (que em geral são responsabilizados pelas dificuldades da aprendizagem) expressam a cultura de um poder escolar mais comprometido em reproduzir uma estrutura de poder mandonista de que assegurar a universalidade do acesso à educação pública.

A exploração arqueológica do livro nos revela aspectos muito importantes sobre os diversos mecanismos simbólicos de dominação existentes nesta escola autárquica. Chama particularmente nossa atenção o modo como o riso é utilizado a favor de um imaginário de brasilidade caracterizado pelo lúdico, pelo festivo e pelo erótico, mas que,

em última instância, apenas serve à dominação do poder patrimonial. Nessa perspectiva, Evson Santos relaciona diversas modalidades de risos, todas contribuindo para a mesma coisa: disfarçar a crueldade de um sistema de dominação que tanto protege os privilégios como promove a exclusão do outro (por razões que se somam: por não ser do sexo masculino, por não ser rico, por não ser branco, por não ter amigos poderosos, por não fazer parte da turma do diretor, etc.). Entre os tipos de risos observados no poder escolar encontramos o riso-deboche, o da crítica sutil, o da segunda intenção (visando ao interesse sexual ou à cumplicidade), o riso-medo, o da esperteza e o da submissão. Risos, abraços, palavras gentis, olhares, favores tudo contribui para favorecer a crueldade do poder escolar, escamoteando, por conseguinte, a transparência do sentido da ação social, a participação solidária, a negação política plural dos objetivos e metas da instituição escolar.

Mas, lembra o autor, deve-se evitar rotular os alunos apenas como coitadinhos, como vítimas. Mesmo que estes constituam o elo mais frágil do sistema, eles são, portanto, parte ativa da reprodução dessa cultura doméstico-clientelista. Se são seduzidos, eles também se tornam sedutores quando descobrem ser essa a melhor maneira de se manterem próximos do « chefe ». Eles também se beneficiam, por conseguinte, desse jogo simbólico próprio desse sistema de dominação voltado para a reprodução dos saberes (de dominantes e de dominados).

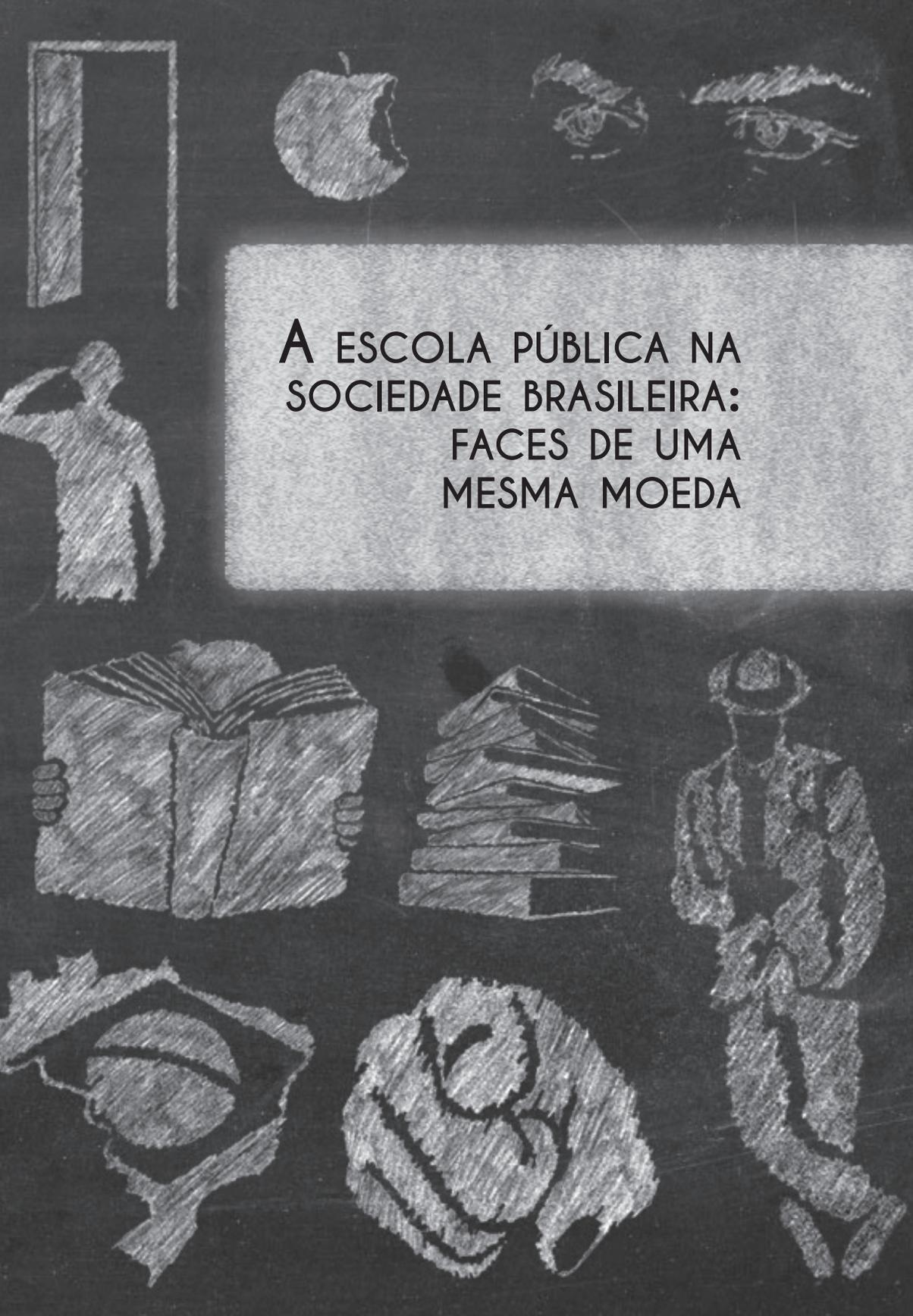
Por mais que procuremos apresentar a riqueza de elaborações conceituais e de informações empíricas importantes contidas no livro, é importante que o leitor se certifique pessoalmente das considerações que aqui fizemos. O livro não é nem pessimista nem otimista, mas realista. De tal modo que, na escolha da amostragem, o autor teve o cuidado de escolher uma escola que conhece a experiência das eleições diretas e uma outra, cuja escolha dos dirigentes se faz por indicação. Dessa análise comparativa, duas conclusões emergem: em primeiro lugar, a simples eleição direta não basta para fazer valer as regras democráticas. Ao contrário, a adoção das eleições diretas aparece, em geral, como um favor do Patriarca, uma prova de sua generosidade autoritária. Apesar disso, há diferenças visíveis nas práticas de poder em uma e na outra escola, entre a escola Verde e a escola Amarela. Naquela em que ocorrem eleições diretas, é visível o maior comprometimento dos professores, bem como o entusiasmo dos jovens na preservação do bem público.

A leitura deste livro é, logo, aconselhável a todos que se interessam sinceramente em conhecer os labirintos da chamada escola pública. Possivelmente, alguns leitores podem estranhar o fato de o autor se voltar constantemente sobre a crítica de ideias e autores para apenas em seguida, retomar a análise do poder escolar. Porém, tal estratégia é importante para a tarefa de desconstrução e reconstrução de conceitos, sem a qual a força e a originalidade dessa crítica teórica à cultura doméstico-clientelista não se revelariam na sua integralidade.

Paulo Henrique Martins

Professor titular do Departamento de Ciências Sociais da UFPE





A ESCOLA PÚBLICA NA  
SOCIEDADE BRASILEIRA:  
FACES DE UMA  
MESMA MOEDA



# A ESCOLA PÚBLICA NA SOCIEDADE BRASILEIRA: FACES DE UMA MESMA MOEDA

Escrever o prefácio de um livro que resulta de tese de doutoramento é, para mim, uma tarefa difícil e, ao mesmo tempo, prazerosa. Difícil porque sempre há a expectativa de que o prefaciador dê ao leitor uma visão panorâmica da obra do autor, mas, ao fazê-lo, certamente revela, por seu turno, suas preferências, por mais que busque um certo distanciamento do texto. Prazerosa porque a leitura de um trabalho dessa natureza nos desperta a curiosidade de pesquisador: qual foi a contribuição dada pelo autor ao conhecimento de que dispomos sobre o seu objeto de estudo? Qual é a tese que defende? Quais são as polêmicas que enfrenta? Quais as questões que assinala para outros pesquisadores? Tendo presentes tais questões, vou à busca do sentido do texto de Evson Malaquias de Moraes Santos em um diálogo profícuo.

Não atrairia tanto a minha atenção (e, julgo, pretensamente, a de muitos colegas) se o título do livro fosse diferente, referindo-se somente à sociedade brasileira sem focalizar a escola. Como é sabido, vários e importantes autores, nomeados no presente estudo, contribuíram para erigir um marco teórico relevante para explicar e interpretar a formação

social brasileira, com as suas singularidades e contradições. O campo da educação e da escola tem sido tributário de aportes advindos das ciências sociais e humanas, muito embora tenham especificidades próprias.

Evson arma-se desse arcabouço teórico da sociologia e da antropologia para buscar compreender a escola de nosso tempo, fazendo um recorte no Brasil, especificamente no Recife, capital de Pernambuco. Toma de empréstimo as categorias analíticas oriundas de vários autores da tradição sociológica e antropológica, como Gilberto Freyre e Da Matta, para aprofundar o estudo da escola pública, explorando o que tais autores caracterizavam de “ identidade brasileira” , ou seja, alegria, sensualidade, malandragem e jeitinho, que também encontra na escola e na relação entre seus diretores e superiores.

O autor problematiza as significações do lúdico, do afetivo e do erótico nas experiências históricas e sociais da Europa e do Brasil, em especial, quanto ao lúdico e ao riso, destacando as suas dimensões positivas e negativas. Advoga que o riso, a festa e a alegria, mais do que manifestações da subjetividade humana, são linguagens simbólicas que possibilitam trocas, comunicação e manifestação de luta política. Tais manifestações, mostra o autor, se instituíram de forma diferente na sociedade moderna europeia e brasileira.

Sob a explícita influência teórica de Castoriadis, Evson incursiona por vasta literatura da sociologia e da antropologia que focaliza a cultura clientelista, patriarcal e patrimonialista que predomina na política brasileira para entender a natureza política e simbólica da escola pública no Brasil e para construir sua interpretação acerca do que denomina “cultura doméstico-clientelista na escola pública”, de que deriva o conceito de “escola doméstico-clientelista” em contraposição à escola pública. Nessa sua incursão, dialoga com os teóricos *maussianos* para discutir o sistema da dádiva patrimonial, e demonstrar que, apesar dos avanços ocorridos no país, continuam a predominar o poder patriarcal e patrimonial e o distanciamento entre a elite e o povo. Mas, como bem assinalou Martins, na apresentação deste livro, “ *não se trata de um patriarcalismo rigoroso como aquele de origem teutônica que inspirou a renovação protestante na Europa. Esse imaginário patriarcalista de inspiração ibérica adquire sua hegemonia através de não-ditos, de formulações discursivas cínicas e evasivas que evitam o confronto, a transparência e a negociação aberta*” (p. 11).

Em seu estudo, o autor tem um olhar privilegiado em relação à realidade estudada, dada a sua inserção como profissional da educação básica e com experiência na direção de uma escola pública. Analisa as escolas como “ produtos” e “ produtoras” da constelação de teias do imaginário da cultura doméstico-clentelista. Reconhece que não é esse imaginário que dá origem ou inventa a hierarquia e o autoritarismo“... *mas são suas condições nas condições reinantes: patrimonialismo patriarcal*” (p. 17). A cultura escolar assim moldada, abriria as portas para ambiguidades na instauração da autonomia e da democracia, com “*a permanência de outras instituições sociais excludentes o machismo e o racismo – que vivem do imaginário central: o erótico, o lúdico e o afetivo (os alimentos dessa instituição). Esses componentes do imaginário é que dão forma e alimentam as instituições sociais ao mesmo tempo que são mantidos ‘intactos’ e valorizados por estas*” (p. 18).

Contudo, reconhece o autor que não há uma subjetividade neutra, desprovida de conteúdo histórico-social. Dessa condição emana a possibilidade de o imaginário, “*dependendo das circunstâncias históricas e sociais, estar a “serviço” de uma nova ordem social. O erótico, o lúdico e o afetivo poderão ser “reapropriados” por grupos sociais contrários à ordem vigente*” (p. 18).

O autor apresenta como hipótese central de sua pesquisa que, nessas escolas, “*de uma forma geral, mas não plena, o lúdico, o festivo e o erótico apresentam-se em sua forma ‘pura’: alimentam a instituição patrimonialista e patriarcal e vice - versa*” (p. 18). Aventa, contudo, a possibilidade de que “*escolas que não procuram vivenciar a experiência de escolha de diretor por via eleitoral (mas por indicação política) apresentem, mais densamente, práticas da cultura doméstico-clientelista*” (idem).

Nesse sentido, de certa forma, corrobora a tese reiterada, em vários ensaios, por Dourado: *a forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, pode interferir no curso desta. Nesse contexto, a eleição deve ser vislumbrada como um instrumento a ser associado a outros na democratização possível das relações escolares.*<sup>1</sup> Para Evson, as eleições, ainda que não sejam suficientes para a instauração de

---

1 DOURADO, L. F. O conselho escolar e o processo de escolha do diretor de escola. Disponível em <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151253Gestaodemocratica.pdf>> Consulta em 20/01/2011.

uma nova prática e de novos valores, são necessárias por possibilitarem agência de conflitos e de suas soluções.

Evson estudou, de forma sistemática, ao longo de um ano, duas escolas com experiências diferenciadas quanto à eleição de diretor: uma delas vivenciou eleição direta, a outra não tem tal experiência. O autor explora as questões da significação imaginária do tempo de serviço dos diretores e do simbolismo nominal das escolas. Em relação ao tempo, entende que “ *a temporalidade moderna é `traduzida` nas bases do retorno cíclico do eterno fazer da Casa-Grande* “. Ou seja, “ *a nossa sociedade a valoriza, não a temporalidade cronológica controlada por seus detentores; não para a rotatividade dos gestores, mas o eterno retorno das funções como `propriedade individual`* . Quanto ao símbolo, considera-o como “ *manifestação e estrutura de um tempo e da imaginação social*”.

Com tal referência, o autor problematiza os símbolos nominais das escolas de Recife e os cargos de diretores de escolas e afirma que o controle político é decisivo e inviabiliza os processos autônomos das escolas. Para ele, os símbolos nominais das escolas revelam o predomínio dos valores das elites: “o machismo e o religiosismo” (p. 57). Nessa perspectiva, os cargos de diretores de escola constituem propriedades privadas e espelham, nas constelações de teias do imaginário, a Casa Grande e Senzala. De forma similar, analisa os cargos na secretaria de educação, ao considerá-los propriedades privadas simbólicas.

O autor analisa as práticas e as interações sociais próprias das duas escolas investigadas, focalizando os ritos, os símbolos, a linguagem e as interações interpessoais em seu cotidiano. Detém-se sobre o “ *imaginário central (I/C) – o erótico, o lúdico e o afetivo nas unidades escolares – e o imaginário social-histórico nas duas escolas investigadas*” (p. 66). Aborda, também, os pontos que estas têm em comum em relação à cidadania e ao bem público; aos símbolos e à linguagem; e aos comportamentos e às práticas discursivas que se contraponham à ordem estabelecida no seu interior. Detecta como uma de suas marcas as ambiguidades de comportamento, o que o leva a concluir que , nas escolas, “ *liberdade e repressão andam juntas, havendo necessidade de dominar bem os códigos simbólicos presentes nelas para saber o que é permitido e o que não é. Por outro lado, a leitura dos códigos dependerá muito do humor de cada um, principalmente no que se refere à autoridade*” (p. 66).

As significações que assumem o bem público e a cidadania são controversas, visto que, nos seus achados, Evson demonstra a existência de valorações atribuídas ao mundo privado em detrimento do público, o que lhe permite discutir a questão da destruição e desvalorização dos ambientes públicos. Nesse sentido, observa como no cotidiano das unidades investigadas há ações voltadas para a destruição do bem público pelo interesse privado (p. 90). Todavia, igualmente, as análises das interações lhe permitiram perceber a presença de controvérsias. Ou seja, várias situações evidenciam “*um limite das significações imaginárias da cultura doméstico –clientelista*”. Tal limite pode ser observado, em algumas circunstâncias, a exemplo do processo eleitoral, quando “*o discurso da democracia se enraíza na linguagem e organização, possibilitando em alguns momentos, críticas quando os seus comandantes deixam de proceder de tal forma*” (p. 120).

Vale destacar que o autor apreende distintas dimensões que compõem a escola e os seus personagens. A escuta desses atores permitiu-lhe perceber os múltiplos ambientes em que se inserem as unidades escolares que vão muito além dos seus aspectos físico e arquitetônico, dentre os quais se situa uma determinada significação imaginária do tempo. Percebe que os ambientes evidenciam a materialização das práticas culturais e que nem todos podem frequentá-los, ou só têm permissão para fazê-lo em alguns momentos. Desse modo, pode ser observado o tipo de exercício de poder que se desenvolve no cotidiano.

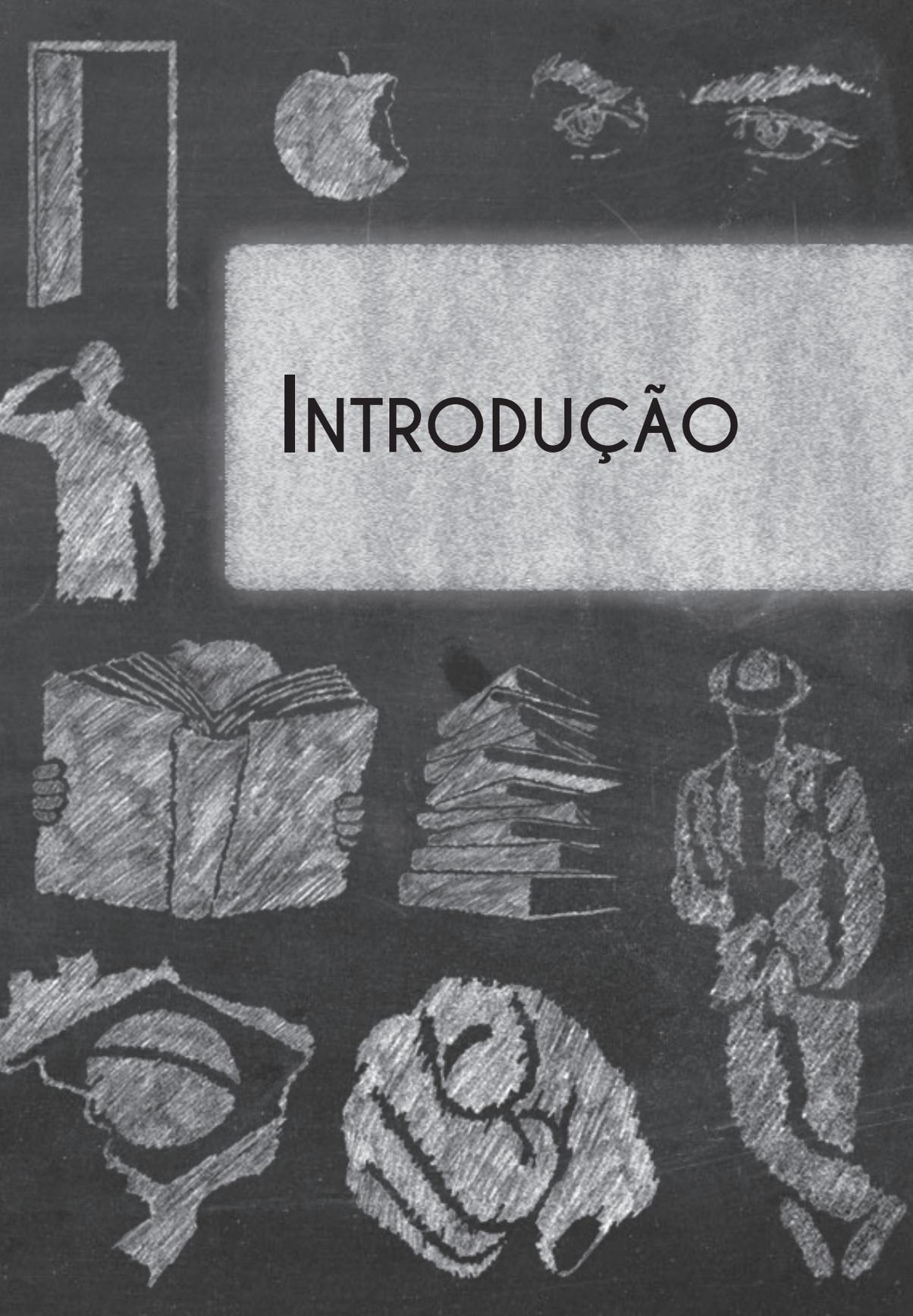
Evson analisa a temporalidade dos locais da escola e os valores e sentidos que lhes são atribuídos. Para ele, o sentido de local abrange também as disposições profissionais e simbólicas dos seus membros diante da organização, seus recursos e instrumentos administrativos. Nessa perspectiva, são analisados os locais físicos e estruturais, o Livro de Ponto e os rituais revelados nas reuniões e no conselho de classe.

Em suas conclusões, Evson reencontra-se com a sua hipótese inicial. Como ele mesmo assinala: “*o estudo confirmou a presença das significações imaginárias da cultura doméstico-clientelista na instituição educacional em Recife e de sua constituição em seu cotidiano*” (p. 157). Assim, constata que as instituições do patriarcalismo, da religiosidade e do racismo estão presentes na trajetória da instituição educacional. O patriarcalismo que se manifesta pela “estrutura” do imaginário masculino recorrente nas práticas escolares, inclusive, na prática das

mulheres (professoras e diretoras). A religiosidade que valoriza o mundo masculino e a hierarquia e se revela na pregação religiosa `desistoricizada e dessocializada`. Mostra, igualmente, que o clientelismo (o favor), que molda a cultura no interior das escolas pesquisadas, é alimentado e tem seus pilares na masculinização, na hierarquia e na personalização do poder, como também na religiosidade. Mas, nessa teia de significações encontram-se formas de manifestações críticas e rebeldes, ou seja, “ *as significações reinantes são ressignificadas socialmente (reforçando-as ou alterando-as)*” (p. 158)

O seu texto, instigante e provocativo, traz subsídios relevantes para ampliar o conhecimento da cultura da escola pública em Recife. O seu mérito principal certamente consiste em trazer à cena situações do cotidiano escolar que passam despercebidas ou são naturalizadas, como se a escola não fosse uma construção social e histórica. O esforço na elaboração deste trabalho será muitas vezes recompensado quando Evson se deparar com estudos similares efetivados por novos acadêmicos que, ao tomarem conhecimento de seu livro se sentiram desafiados a empreender estudos visando ajudar a escola pública no Brasil a se tornar efetivamente republicana.

Márcia Angela da Silva Aguiar,  
Professora Titular do Centro de Educação da UFPE



# INTRODUÇÃO



# INTRODUÇÃO

Este estudo foi estimulado pela experiência de dois anos e meio na direção de uma escola pública. Observamos, naquele período, que aquilo que Gilberto Freyre e Da Matta chamavam de “identidade de brasileiro” (alegria, sensualidade, malandragem e jeitinho), e os estudiosos da cultura política, de patriarcalismo, clientelismo, cidadania passiva e antipública estava bastante presente na escola como também nas relações entre seus diretores e os superiores.

Percebemos que existia um alto grau de afeto, mas, ao mesmo tempo, as relações sociais eram excludentes, racistas, machistas e autoritárias, enfim, o homem cordial de Sérgio B. de Holanda. As intimidades dos alunos com a direção, e vice-versa, eram uma constante. De um lado, a alegria, o humor, o cinismo e, em outros momentos, mesquinhas e mau humor. A religiosidade da comunidade se expressava através de visitas de pastores à escola e de distribuição de bíblias. A destruição do bem público (cadeiras, mesas, etc) e a irresponsabilidade de funcionários e da direção eram a rotina que contradizia o aparente clima libertário e afetivo.

Se, em minha experiência como diretor de escola pública observei isso, e transformei-a em objeto de pesquisa, vários estudos sobre as escolas públicas e a instituição educacional no Brasil, particularmente quanto à gestão administrativa e de poder e às relações sociais no interior da escola, não vêm dando a atenção devida às questões do imaginário e da cultura escolar e à sua vinculação com a cultura política como a fazemos aqui. Essas pesquisas vêm, normalmente, se concentrando nos temas gerais: as políticas públicas, a relação entre capitalismo e instituição escolar, e, quando se debruçam sobre o interior da escola, voltam-se, em geral, para a identificação de um certo autoritarismo nela reinante (da direção e dos professores sobre os alunos).

Reconhecem a força do clientelismo e sua influência nas políticas públicas, mas não se detêm nas análises das suas significações imaginárias, simbólicas e culturais. Ou seja, preocupam-se apenas com o manifesto. Essas pesquisas e ensaios relacionados com a democracia, a cidadania e a autonomia na escola não tratam daqueles valores e símbolos e de sua construção em seu cotidiano - no máximo reconhecem a sua existência ou apenas defendem como princípio ou postulado a democracia e autonomia escolar, descuidando das experiências e dos obstáculos (culturais, políticos e psíquicos) à sua efetivação<sup>2</sup>.

Nos estudos da democracia e da cidadania nas escolas públicas, Vitor Paro (1996, p.100), afirma que o clientelismo não deixou de existir e continua influenciando os rumos das escolas. Para ele, continuam a “existir brechas para a penetração da influência do agente político na nomeação do diretor; por outro lado, as práticas clientelistas passaram a fazer parte também do interior da própria escola, quer no processo de eleição do diretor, quer durante o exercício de seu mandato”. A nosso ver, não há “brechas” no interior da escola, pois elas não vieram de “fora”; o clientelismo e outras instituições são manifestações e formas de ser sendo das significações imaginárias da sociedade.

Segundo Calaça (1993), em Mato Grosso, até 1982, “a capital e as cidades do interior (...) eram zoneadas de acordo com a representação parlamentar a elas destinada”.

O diretor, normalmente, não era professor ou não tinha vínculo empregatício com o Estado, ou ligação com a escola. O diretor da escola

---

2 Paro, 1996; Prais, 1996; Vargas, 1993; Silva, 1996; Hora, 1994; Sander, 1977; Avancine, 1990; Calaça, 1993

investigada, em entrevista para a pesquisadora, afirma: “é um toma lá, dá cá, e uma troca vantajosa”. Segundo o diretor, ambos lucraram nessa barganha: “o candidato teve 356 votos no setor e na minha escola, 206. Eu seria capaz de fazer tudo de novo para conseguir benefícios para a escola”. Apesar dos laços efetivados com o político, o diretor não admite ingerências na escola. Ele observa ainda que as relações em seu interior eram de perseguição: “aos ‘bem amados’ concediam favores e trocas; aos ‘mal amado’ e não simpatizantes-os de filiação partidária contrária - observam-se o rigor no cumprimento das tarefas, a relação das faltas cometidas, a transferência e a demissão quando convinham ao diretor e ao vereador”.<sup>3</sup>

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

Ora, todos esses autores só perceberam “clientelismo” na sua instituição política: os políticos e suas redes de poder, não conseguem perceber que, para existirem os “políticos clientelistas”, é preciso que existam aqueles que aceitam a dependência em relação aos mesmos. Para que isso ocorra, é preciso que os símbolos sejam públicos e compartilhados<sup>4</sup>. Assim sendo, estudamos os símbolos, os sentidos e os valores no interior da escola como componentes da constelação de teias do imaginário.

Compreendemos que é insuficiente tomarmos os conceitos de “mandonismo” e de “clientelismo”, sem se saber sobre os elementos “constitutivos” do imaginário que os alimentam e os fazem ser assim. Não interessam ao nosso estudo apenas a dimensão manifesta mas também a que a esta subjaz.

---

3 Calaça, 1993, p.43, 46

4 Geertz, 1989; Barbosa, 1999; Castoriadis, 1991

Acreditamos que as formas autoritárias e excludentes nas escolas públicas (relações interpessoais e mecanismos administrativos e pedagógicos) estão vinculadas a um sistema simbólico de trocas complexas em que formas de relacionamento interpessoais alegres e afetivas mascaram e convivem harmoniosamente com formas autoritárias, hierarquizadas e excludentes, e os assuntos sérios e as críticas são sempre amenizados numa pseudoalegria. Nas escolas investigadas o racismo é normalmente alegre e brincalhão. O machismo é expresso por brincadeiras, risos e cinismo. Por outro lado, quando é crítico, sua forma é debochada e cínica. Por isso Gambini (1999) alerta para se enfrentar esse aparente lado alegre, afetivo e sensual, por ele encobrir, na verdade, violências e opressões contra o outro (a mulher, o negro, o pobre).

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

O imaginário e a cultura irão se materializar tanto nos espaços como em papéis que cada segmento da escola venha a construir; assim, procuramos identificar e analisar os “papéis” dos membros e de seus usos nos “espaços” e “quase-lugares” das unidades escolares pesquisadas. Os espaços tomados aqui como locais de estratégias, de lutas, de embates, de mudanças e os quase –lugares (reuniões com poder de deliberação, instrumentos de controle: livro de ponto, relógio, etc), como os locais do poder instituído, hierarquizado. Quase-lugar e não somente “lugar”, porque, como diz C. Castoriadis (1991), não há lugares petrificados que não possam ser ressignificados.

Por outro lado, pretendemos identificar e analisar os diferentes tipos de rituais, de linguagens e de símbolos concernentes ao imaginário da cultura doméstico-clientelista nas unidades escolares, admitindo que, por ser possuidor de uma dimensão poética, não funcional, para que se

faça incontinenti, o rito não se encontra apenas no campo da cultura. Da mesma forma, a linguagem e os símbolos também se encontram no campo da criação imaginária.

Recentemente, na década de 90, pesquisas foram desenvolvidas visando conhecer a cultura e o imaginário da unidade escolar – principalmente no campo teórico e ensaístico, como Brito (1997); Teixeira (1997; 1990); e, em alguns casos, estudos empíricos, como J. C. P. Carvalho (1994); Lima e Gomes (1994); Passos (1994).

Esses trabalhos, no entanto, estão influenciados pela sociologia e pela antropologia da organização, ou seja, visualizam a escola isolada do social, como produtora de cultura e símbolos. Os conflitos em seu interior são analisados levando em consideração significações apenas pela interação interpessoal entre seus membros, ou se tomam as estruturas arquetípicas como luz para conhecimento da realidade escolar.

A cultura escolar é percebida por ela mesma: a escola não é analisada como parte de uma teia social. Já nesta pesquisa, ela será vista como um locus de instauração do imaginário social brasileiro- produtora e produto das significações que dão sentido à cultura doméstico- clientelista.

Assim, estudamos aqui as significações imaginárias da sociedade brasileira a partir da escola, como parte constitutiva da “ identidade nacional”, sua vinculação com as formas de poder político e suas respectivas relações sociais constituídas no interior da escola pública. Acreditamos que, no plano do imaginário, por um processo longo e complexo que remonta ao período colonial, instituímos no Brasil representações identitárias, que justificam e dão sentido às formas de ser do poder patriarcal, que são reatualizadas ideologicamente pela classe dominante. Pois a significação da alegria, do erotismo e da afetividade presentes nas representações sociais da sociedade brasileira (e vivenciadas nas escolas estudadas por nós) são parcialmente hegemônicas pelo patriarca que representa valores masculinos e adultos.

É importante observar que a instituição educacional ocidental moderna está pautada pelo seu respectivo imaginário social: a impessoalidade (burocratização e lei). Ou seja, as normas, as hierarquias e as leis são respeitadas/ reconhecidas pela noção de igualdade. Consequentemente, a formalidade é o que prevalece. No caso do

pesquisador inglês, Willis (1991) observou que os alunos operários ingleses compartilham de grupos informais em conflito permanente com a instituição escolar (o formal). Ele diz que a “escola é a zona do formal” (edifício escolar, as normas escolares, hierarquia de autoridade) e que “o poder é em última instância, respaldado pelo Estado (...) a pompa, a grandiosidade da lei e o braço repressivo do aparato estatal, a polícia. Na escola, continua aquele autor, os rituais de espera dos alunos pelo reinício da aula, “frequência obrigatória e hierarquias visíveis na equipe docente e administrativa”, mostram a existência da autoridade. Os alunos tratam de “Senhor” os docentes e administrativos. Os alunos sabem que quanto mais alto o posto de direção ou coordenação, mais se distanciam deles. Esse distanciamento “conserva um grau de respeito”, e o peso da estrutura material e da organização da escola” “mantém os ‘rapazes’, embora não exatamente subjugados, numa posição de inferioridade diante [dos diretores]”. Ora, tanto os professores como os diretores recorrem a técnicas de controle e dominação, já que “a escola é a agência do controle face a face par excellence. O olhar severo do professor (...), o vice – diretor estereotipado, corpo ereto, cabeça inclinada para a frente, dedo apontado para o culpado” possibilitam o controle sobre os alunos<sup>5</sup>.

Já na sociedade brasileira, as hierarquias se englobam à intimidade, gerando cumplicidade em dependência (“ser amigo da autoridade”). Isto vai acarretar flutuações, quando o Patriarca permitir, nos espaços e quase-lugares. Numa escola pública no Rio de Janeiro, a escola aparentava um clima familiar, fazendo parecer que todos se ajudavam mutuamente. Neves et alli (1987) observaram que as relações afetivas possibilitavam invasões nos espaços dos outros, como no caso de um funcionário que ficou interferindo, opinando, constantemente na entrevista realizada com a diretora.

“Essa atitude das pessoas na escola era observada também dentro das salas de aula, onde a todo momento pessoas entravam e saíam, interrompendo o andamento das aulas”, destacam elas. Para as pesquisadoras, esse “clima familiar” encontrado na escola visava “esconder as relações de desigualdade e segregação produzidas pelo instituído, promovendo assim o rebaixamento dos conflitos e, conseqüentemente, a captura das falas instituintes, discordantes e

---

5 Willis, 1991, p. 37, 88

transformadoras”. Nessa escola, o corpo de funcionários identificou os seus problemas provenientes de fora (violência nas ruas, urbanismo, política do governo) e de dentro: os alunos. Os alunos, diante de tal diagnóstico, ficaram calados e, quando se posicionaram, culpavam a eles mesmos, exigindo mais disciplina. As relações existentes, segundo as pesquisadoras, eram de submissão e controle - o sigilo expressava esse contrato. Apesar do “clima familiar”, “afetivo”, há uma oscilação entre a paternalização e o distanciamento afetivo-social. “Ora eram chamados de ‘carentes’, ‘coitadinhos’, ‘pobrezinhos’, ‘que precisavam da caridade da escola para tirá-los do ambiente nefasto da família, ora eram vistos como ‘sujos’, ‘piolhentos’, ‘burros’, ‘mal-educados’, ‘incapazes’, ‘frutos do alcoolismo e da prostituição”. Além disso, não havia estímulos, criatividade e engajamento dos alunos para a participação, apesar de estar vivendo uma eleição direta para sua diretoria<sup>6</sup>.

Em estudo sobre a gestão na escola (RGS); Glaci Vargas apresenta-nos o discurso de uma diretora que coloca a escola como um espaço fundado nas relações afetivas: “A direção da escola é um pouco de tudo, ela é aquela professora que nós temos, serve de amiga nas horas difíceis para os colegas, de mãe até para os alunos... eu sou aqui chamada de tia ao invés de diretora”. Uma outra diretora associa a atividade profissional com seu papel de mãe: “Acho que a mulher, como mãe, sabe perceber melhor os problemas das crianças”. Vargas identificou que prevaleceu o discurso exaltando “a compreensão, a boa vontade, o empenho, a colaboração” do corpo docente para com elas<sup>7</sup>. Esse resgate do afetivo é o que fundamenta a construção das práticas e a organização em seu cotidiano, abrindo ou fechando espaço (para ou entre os membros da comunidade) em decorrência do seu humor.

Não é à toa que as diretoras, segundo nos parece, elogiam os seus professores pela “compreensão” e pela “bondade” - em outras circunstâncias, os mesmos se tornam “irresponsáveis e agitadores”.

G. N. Mello (1987) observa em sua pesquisa uma representação social das professoras que valoriza a dimensão do feminino. Há uns estereótipos predominantes no magistério de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries: magistério como troca afetiva, identificada com a relação mulher/ mãe com o(a)s filho(a)s, aos (às) quais é preciso dar amor e carinho”.

---

6 Neves et *alli*, 1987, p.62

7 VARGAS, 1993, p.52, 52, 63.

Essa “vocação” é criticada pela autora, pois a profissão de magistério deixa de ser uma atividade de sustento de vida para ser um “sacerdócio”, uma “doação”. Para a autora, a vocação tem um apelo místico, por ser inato, “que prevaleceria independentemente de qualquer interferência externa; ora conjugado à ideia de missão e doação”. A autora observa que a dimensão técnica do magistério sempre é relegada a segundo plano pelas professoras – às vezes nem aparece. Aparecem reclamações salariais e aspectos afetivos. Para ela, “o discurso amoroso se coloca como uma estratégia de dissimulação da incapacidade de prever soluções técnicas para problemas que são específicos de aprendizagem”<sup>8</sup>. O problema de aprendizagem é diluído nas questões de falta de amor, nas carências e nas situações sociais.

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

Nossa interpretação é diferente da desses autores: o “afeto” será visto enquanto uma instituição imaginária (o que importa o instituinte e o instituído) e não apenas como uma manifestação individual da subjetividade humana (as manifestações serão aceitas publicamente ou não, dependendo dos códigos simbólicos compartilhados por urna coletividade), pois, ao mesmo tempo que essas professoras dão beijos na cabeça dos alunos e os chamam no diminutivo em seu cotidiano, educam para a submissão, a humilhação, muitas vezes, e pautam-se por fortes preconceitos sociais, raciais e sexuais. Não é à toa que Guiomar N. de Melo (1987) titula o seu capítulo IV de: “Onde a vítima se transforma em réu, ainda que muito amada”.

---

8 MELLO, 1987, p. 137.

Levando em consideração essas questões, as unidades escolares serão analisadas segundo esse imaginário (criação) e a cultura (normas, valores). Elas não serão apreendidas, apenas, como “produto” dessas duas dimensões significativas, mas também como criadoras delas. As escolas são “produtos” e “produtoras”, ao mesmo tempo, e fazem parte dessa constelação de teias do imaginário da cultura doméstico-clientelista. Em suma, esse imaginário não causa nem inventa a hierarquia e o autoritarismo, mas são suas condições nas condições reinantes: patrimonialismo patriarcal.

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

Por “identidade social de brasileiro” entendemos um conjunto de crenças e práticas que comungam de representações mediadas pelo Estado Nacional. No Brasil, algumas representações tendem a associar a questão identitária brasileira aos temas da malandragem, da alegria, da mistura de raças e da religiosidade sincrética. A identidade é criada e inventada. Ela é criada porque ultrapassa a dimensão racional, manipulatória e instrumental. Ela é poética, indeterminada. Nada diz que ela teriam de ser assim, que se teriam de eleger essas “marcas” de brasilidade. No máximo, podem ser contextualizadas ou descritas historicamente. Ela é inventada porque informa que há sujeitos concretos que valorizam e escolhem essas “marcas” identitárias como “suas”.

Quando investigamos as escolas, tornamos a cultura, no sentido que pensa Geertz (1989), por “teia de significados”. Ela é pública “porque o seu significado o é” e sua “ação é simbólica”. Portanto, ela tem que ser interpretada: ela não é dada. Cultura é atribuição de sentidos. Ora, isso nos ajuda a entender que os símbolos que circulam nas escolas

investigadas são reinterpretados cotidianamente, ocorrendo, assim, reforço e/ou modificações nas significações do imaginário da alegria, da afetividade, do erotismo em seu vínculo com as formas hierarquizadas, autoritárias e excludentes.

Pensamos que o imaginário central da cultura doméstico-clientelista presente na sociedade brasileira, a partir da escola, de corte patrimonialista e patriarcal, tem o lúdico, o afetivo e o erótico como identidades sociais, ocasionando formas ambíguas e amorfas nas práticas e na organização institucional que atingem mortalmente o núcleo do imaginário. Da cidadania moderna: a noção da igualdade, dos direitos e do indivíduo. Afirmar, todavia, que este núcleo alimenta as instituições sociais não é afirmar que a sociedade brasileira é a sociedade do amor e da alegria. Pelo contrário, afirmamos que ela é a do não amor, por ficar refém do humor e do prazer daqueles que “detêm” a autoridade. Um amor essencialmente privatizado e hierarquizado – é a dádiva “não verdadeira”<sup>9</sup>.

Ora, não devemos pensar a subjetividade como um “cabide no qual são pendurados afetos, intenções, relações e significações diferentes, cada um dos quais tem uma existência independente e, todos juntos, deixam intacto seu ‘suporte’ comum”<sup>10</sup>. Portanto, não há subjetividade pura, desprovida do social-histórico<sup>11</sup>. O imaginário poderá também, em certas circunstâncias históricas e sociais, estar a “serviço” de uma nova ordem social. O erótico, o lúdico e o afetivo poderão ser “reapropriados” por grupos sociais contrários à ordem vigente. Logo, esse núcleo não é uma substância fixa, imutável e com uma única direção - ele não se encontra independente do social-histórico. Particularmente nas escolas públicas estaduais da cidade de Recife, de uma forma geral, mas não plena, o lúdico, o festivo e o erótico apresentam-se em sua forma “pura”: alimentam a instituição patrimonialista e patriarcal e vice-versa.

Pensamos, também, que as escolas que não procuram vivenciar a experiência de escolha de diretor por via eleitoral (mas por indicação política) apresentam, mais densamente, práticas da cultura doméstico-clientelista. Ainda que as eleições não sejam suficientes para a instauração de uma nova prática e de novos valores, elas são necessárias

---

9 Godbout, 1999.

10 CASTORIADIS, 1991, p.357.

11 Costa, J. 2000.

por possibilitarem agência de conflitos e de suas soluções. De fato, as eleições expõem publicamente os envolvidos, forçam-nos a tomar cuidados com suas práticas. Mas é verdade também que eleições podem gerar frustrações, já que nem todas as experiências são frutíferas.

Ora, posta as questões anteriormente, indagamos:

1. Como pensar na instauração da democratização e na autonomia das instituições sociais (particularmente, da escola pública da cidade de Recife) quando o que prevalece no núcleo do imaginário social de sociedade patrimonialista e patriarcal são as dimensões do erótico, do festivo e do afetivo?
2. Se o imaginário da cultura doméstico-clientelista prevalece sobre a instituição democratizante da comunidade escolar, ele não seria um fator de impedimento ou de dificuldade para o florescimento de um imaginário democrático e autônomo?
3. Se o social-histórico só é o que é pelo imaginário, quais os rituais, as linguagens e os símbolos recorrentes em seu cotidiano e os seus significados?

Investigamos duas escolas no cotidiano: uma que vivenciou eleição direta para diretor (chamá-la-emos de escola Verde) e outra que não vivenciou eleição direta para diretor (chamá-la-emos de escola Amarela). Foram escolhidas essas duas escolas por se encaixarem no critério adotado pela pesquisa: uma por já experienciar a eleição direta há algum tempo (13 anos) e outra por nunca ter tido um diretor eleito e já ter uma longa experiências nessa função (12 anos).

As duas escolas foram estudadas sistematicamente em um período de mais de 1 ano com observação do cotidiano. O diretor da escola Amarela tem uma experiência de 12 anos na função (6 anos em uma outra escola e 6 anos na escola investigada por nós).

A outra escola vivenciava eleição direta para diretor há 12 anos. Durante a pesquisa, foi realizada eleição e a diretoria foi reeleita para a mesma função. É bom frisar que legalmente não existia eleição direta para diretor da escola ( no momento em que se realizava a pesquisa). A sua aceitação dependia da boa vontade do governante. Há Conselho Escolar nessa escola e também foi criada a Unidade Executora.

Decidimos que todos os membros das escolas (professores, alunos, direção, funcionários administrativos e pais) seriam alvo de estudo no cotidiano. Eles seriam observados não somente nas interações entre si, mas nos ambientes que frequentavam.

A escola Verde tem 1.800 alunos, 08 funcionários administrativos, 51 professores, 05 técnicos. No momento da pesquisa etnográfica, oferecia apenas o 1º Grau. A escola Amarela tem 3.000 alunos, 65 professores e 22 funcionários. A escola oferecia o 1º e 2º graus e curso de contabilidade.

A situação sócioeconômica dos docentes em Pernambuco e no Brasil<sup>12</sup> é a mais precária possível. Uma cesta básica em Recife custava R\$ 436,80. Pelo o DIEESE, o salário mínimo seria, em setembro de 1996, de R\$ 814,39 (oitocentos e quatorze reais e trinta e nove centavos). O salário mínimo vigente era de R\$ 112,00.<sup>13</sup> Se tomarmos o valor do DIEESE, no Brasil, apenas 18,8% e 25,7% dos docentes do pré, da primeira à quarta séries e da quinta à oitava séries recebiam este valor (a pesquisa trabalhou com valores entre 700 a 999 reais) – portanto, certamente, deverá existir uma faixa ampla de salário abaixo DIEESE. Dos docentes com ensino superior completo e com até 5 anos de experiência, que trabalhavam 40 horas semanais, apenas 1,59 na faixa salarial de 700 e 999 reais. Dos que tinham de 6 a 10 anos de experiência, 2,65%, e de 11 a 15 anos, 4,17%. Em Pernambuco, do pré e da primeira à quarta série, com terceiro grau completo, apenas 14,27% ocupavam a faixa de 700 a 999 reais (ou seja, encontravam-se próximos ao salário mínimo do DIEESE).

Se tomarmos o valor da cesta básica (R\$ 436,80) para docentes da primeira à quarta série, com formação de terceiro grau completo, encontramos, em Pernambuco, 46,71% que se localizam nessa faixa (faixa de 300 a 499 reais); da quinta à 8ª série, com terceiro grau completo, 30,77% apenas. No Brasil, 29,32% dos docentes do pré à 1ª e desta à quarta não tinham capacidade de comprar uma cesta básica; da quinta a oitava série, 23,41%; até menos de duas cestas básicas, 43,22% e 38,22, respectivamente.

---

12 Conferir o livro Educação, carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que poderá levar à falência da educação. Cf. particularmente, os capítulos 11(193 a 203) e 12 (204 a 234).

13 Conferir o salário mínimo de 1995 a 2011. Disponível em: [http://www.ipardes.gov.br/pdf/indices/salario\\_minimo.pdf](http://www.ipardes.gov.br/pdf/indices/salario_minimo.pdf)

Foram investigadas, também, as reuniões da Diretoria Executiva Educacional (DEE) com os diretores de escolas, particularmente, das escolas investigadas.

Buscamos ressaltar com esse posicionamento que o imaginário da cultura doméstico-clientelista ultrapassa as hostes das escolas investigadas e que a DEE, como parte integrante das constelações de teias do imaginário, compartilha as significações imaginárias encontradas nas escolas investigadas. Portanto, a estrutura burocrática (hierarquias e papéis) deverá ser “responsabilizada”, também, quanto aos limites e à profundidade no tocante à gestão e à relação democrática na escola proveniente dessas significações constituídas.

Desenvolvemos esta pesquisa procurando abordá-la em duas dimensões: uma dimensão “macrossocial” da cultura doméstico-clientelista e outra, a microssocial, procurando ressaltar sua dimensão criadora no seu cotidiano (no sentido adotado por Castoriadis), pois a cultura não é percebida aqui de forma estática, fixa e imutável - apesar de essa dimensão ser levada muito em consideração. Esperamos, assim, numa abordagem micro, contribuir para desvelar a responsabilidade de todos os que fazem a instituição de ensino como responsáveis por essa elaboração cultural e, conseqüentemente, por determinadas relações sociais de poder e de determinado tipo, autoridade instituída . Numa abordagem macro, desejamos possibilitar uma visão ampla do objeto de estudo, e perceber as dimensões simbólicas estruturais (e administrativas). Essas duas dimensões “separadas” só devem ser entendidas como recurso “didático”, pois são inseparáveis: não existe função/ estrutura sem o processo de criação e vice-versa<sup>14</sup>.

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

A abordagem “micro” se deu pelas interações interpessoais entre os membros da comunidade escolar e o órgão imediatamente superior à escola (DEE), pelos estudos dos símbolos, dos ritos, da linguagem.

---

14 Castoriadis, 1991.

Por questão operacional, escolhemos um dos rituais e símbolos, de tantos existentes, para desenvolver a análise e o seu tratamento mais pormenorizado. No que diz respeito à linguagem (classificação) e aos mitos e símbolos (religiosos), fizemos o mesmo.

No momento da abordagem macrossocial, decidimos pelo levantamento e pela análise dos nomes das escolas. Isso se deu porque uma das formas de o poder instituído se autopropaganda é pela designação dos nomes das escolas (ou das avenidas, praças, etc), pois esses nomes não são apenas referências a sujeitos concretos (seus representantes mais ilustres), mas um símbolo de poder concernente às significações da cultura doméstico-clientelista. Dar nome às escolas significa homenagear e atribuir sentido a determinadas significações imaginárias da tradição.

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

Já quanto ao tempo de serviço dos diretores, decidimos fazer esse levantamento porque poderia ser demonstrado como a perpetuação dessas significações não se apresentaria apenas como dimensão simbólica (uma comunicação indireta, mediadora da realidade), mas efetiva, com seus representantes efetivos em luta para se impor a qualquer medida que atacasse ou ameaçasse essas significações. A indicação política e o tempo de serviço dos diretores são as manifestações do controle do tempo pelo patriarcalismo político.

O levantamento dos dados sobre o tempo de gestão (direção e Conselho Escolar) foi conseguido através de telefonemas aos respectivos diretores e por preenchimento de um questionário. O questionário

era composto de perguntas referentes a: 1) à função do informante na escola; 2) existência de Conselho Escolar - há quanto tempo existia; 3) à existência de eleição direta para diretor - há quanto tempo; 4) ao tempo de exercício na função e a se já havia assumido em outras escolas ( do município ou do Estado) funções de direção ( diretor, adjunto e secretário) e por quanto tempo ( e se era concomitante com a função que assumia no Estado).

Na abordagem microssocial, registramos os diversos locais das escolas, a atribuição de sentido nesses ambientes, as relações interpessoais, os rituais de reuniões e as atividades pedagógicas e festivas, comportamentos éticos dos professores em face de sua responsabilidade profissional, os símbolos materiais e corporais nos três turnos existentes, realizando-se, também, entrevistas com os mais diferentes segmentos da escola (alunos, professores, funcionários, pais e direção). Foram coletados, ainda, informações do livro de ponto e os mapas de envio de faltas. Isso porque o imaginário se localiza e se faz nos ambientes físicos e sociais, nas relações interpessoais e na sua própria representação identitária.

Como chama a atenção Marli André (1999), a etnografia, a descrição e a observação complementam e dialogam com a entrevista. E etnografia exige observação participante (grau de interação), entrevista intensiva e análise de documentos (contextualizar o fenômeno e complementar as informações coletadas).

Ora, a significação nunca é fixa e imutável e os seres humanos distinguem-se dos animais pela capacidade de produzir símbolos, o que possibilita construir a história, a cultura e redes complicadas de comunicação<sup>15</sup>. A interação é mediada por uso de símbolos e interpretada. Assim, o mundo é construído, em vez de dado; é construído a partir da interação.

Se, de fato, o mundo é construído pela interação social, isso não quer dizer que ele não exista instituído e, portanto, enquanto estrutura que atua sobre o indivíduo.

O mundo é instituinte/ instituído concomitantemente, acreditamos.

Como observa C. Geertz, o etnólogo inscreve (anota) o discurso social: na medida em que o faz, “transforma de acontecimento passado” em “relato”. Mas, ao anotar, observa Geertz, ele interpreta o “dado

---

15 Plummer, 1996.

bruto”, ou seja, nunca teremos acesso absoluto ao “dado bruto”, pois a análise cultural é uma adivinhação dos significados. A abordagem interpretativa de uma cultura, para ele, é “comprometer-se com uma visão da afirmativa etnográfica como ‘essencialmente contestável’”<sup>16</sup>. Compreender, para Geertz, é desenvolver habilidades para analisar seus modos de expressão. Contudo, esse relativismo do autor é colocado entre parênteses quando o mesmo reconhece que os sistemas culturais têm que ter um grau mínimo de coerência, caso contrário, não seriam sistemas culturais.

Os registros do cotidiano foram feitos principalmente com o gravador e, em momentos delicados, como as reuniões (de Conselho de Classe), em que os seus integrantes não ficavam à vontade com a presença de estranhos (o pesquisador, por exemplo), por meio de anotações com caneta e papel.

Procuramos, durante toda a pesquisa, um posicionamento de “neutralidade” diante dos membros da comunidade, evitando maior envolvimento emocional com eles, até porque, muitas vezes, eles solicitavam solução e posicionamento crítico do pesquisador sobre a realidade vivida por eles na escola, sobre o ensino e sobre o governo. A postura de “neutralidade” adotada pelo pesquisador não quer dizer que o observador apreenda a realidade “objetivamente”, mas que há um cuidado para não se envolver e se expor em questões ligadas a poder e a interesses da corporação (principalmente com os professores e a direção) - o que poderia ocasionar uma recepção negativa e, talvez, até recusa da pesquisa por parte de seus membros.

Quando acompanhamos as reuniões (rituais) das escolas (Conselho de Classe, Reunião de pais e direção), elas foram descritas levando em consideração: os condutores do rito (posição espacial, adereços, vestuário, se estavam sentados ou em pé), o público alvo (estudantes, professores, pais, representantes da DEE, direção), o cenário (o local, a arrumação do ambiente, as condições do ambiente), os papéis adotados por cada um (e, evidentemente, o contexto social-político do ritual), o tempo e a intensidade de fala dos presentes (quem e seu papel na reunião). Preocupamo-nos, também, não somente com a descrição dos ritos e de seus personagens, mas com os momentos que antecederam ao rito - quem estava presente, o que estava fazendo e a importância

---

16 GEERTZ, 1989, p.39.

da sua participação no rito que se seguiria. A hora e o turno foram registrados. Os registros acerca da pontualidade do início do rito e de sua justificativa para o atraso foram observados também. O contrarito também foi observado. Este último poderia ser identificado pelo próprio atraso, por cochilos, dispersão, rascunhos e desenhos em papel que não tinham nada a ver com a reunião, burburinho, conversas paralelas, risos altos etc. Os contraritos significam a contraordem, um levante contra práticas estruturadoras do poder instituído.

A coleta dos dados do Livro de Ponto (LP) e do mapa de envio de faltas, deixamo-la como uma das últimas tarefas. Informamos aos responsáveis da direção que não pretendíamos identificar ninguém, apenas ter uma noção geral acerca dessa questão. Esse procedimento se deu pelo cuidado com informações de assiduidade ou não dos profissionais (e o envio das suas faltas à Secretaria de Educação), pois poderiam ocorrer reações negativas por parte deles. Na escola Verde não houve nenhum obstáculo. A solicitação foi feita e a secretária da escola prontamente se dispôs a procurá-lo. Na escola Amarela houve problemas em relação ao documento do envio de faltas. Não nos foi entregue tal documento.

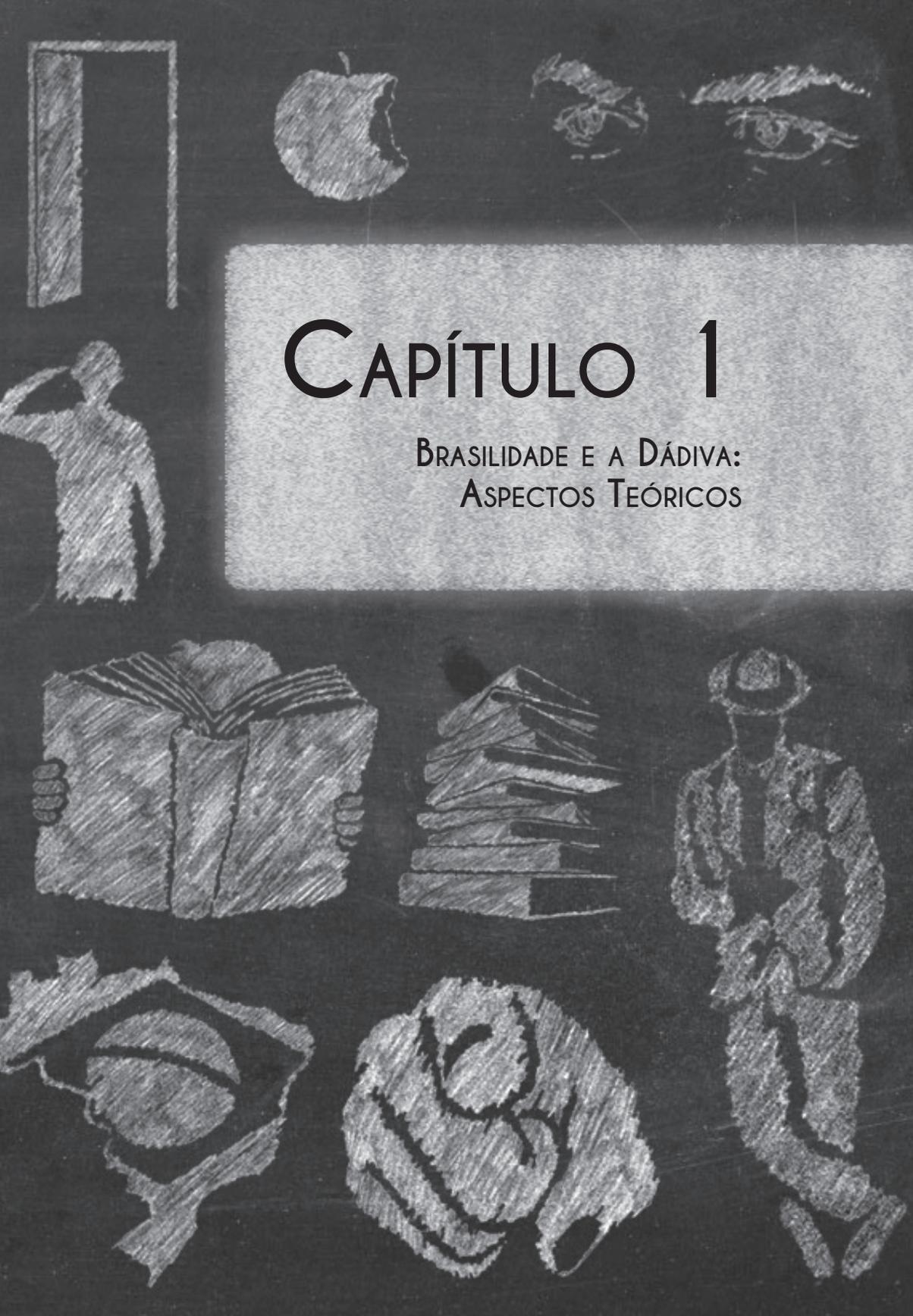
Levantamos, também, os cartazes produzidos pela direção e pelos alunos. Eles foram agrupados por temas: se religiosos, se mensagens políticas, se reflexivos ou de denúncia social, se de gêneros, se de questões raciais e administrativas. Feito isso, buscamos, por analogia, os pontos comuns que formassem um subtema. Por exemplo, os cartazes religiosos foram classificados em mensagens religiosas reflexivas/críticas. (denúncia ou crítica social) ou de cunho exclusivamente cristão sem preocupação social ou política.

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

Decidimos entrevistar, aleatoriamente os membros da comunidade escolar. Procuramos manter, porém, as mesmas funções e quantidades de entrevistas correspondentes às escolas investigadas.

A entrevista foi semidiretiva, exceção para a história das escolas. A entrevista foi pautada pelos seguintes procedimentos:

1. Acompanhamento atento acerca do pensamento e do discurso (em sentido amplo) do entrevistado (solicitando sempre esclarecimentos de sentidos sobre gírias e palavras);
2. Zelo pela pertinência das afirmações relativamente ao objetivo da pesquisa;
3. Controle do impacto das condições sociais da interação. Isto quer dizer que esse tipo de entrevista é uma arte.



# CAPÍTULO 1

BRASILIDADE E A DÁDIVA:  
ASPECTOS TEÓRICOS



# CAPÍTULO 1

## BRASILIDADE E A DÁDIVA: ASPECTOS TEÓRICOS

### 1. O LÚDICO, O AFETIVO E O ERÓTICO: DIMENSÃO SÓCIO-HISTÓRICA

Trataremos agora das significações do lúdico, do afetivo e do erótico nas experiências históricas e sociais da Europa e do Brasil. Particularmente quanto ao lúdico e ao riso, eles podem ser visualizados positivamente e negativamente. Positivamente quando se apreende neles uma dimensão importante e necessária à natureza humana e social; negativamente quando se apreendem seus aspectos éticos, de poder e pueris.

Há uma dimensão não histórica e histórica do lúdico. Situemos sua dimensão não histórica: o lúdico já existia aí, antes da cultura. Ele se encontra em todos os povos. Em linhas gerais, o lúdico (o jogo) é “uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentre certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesma, acompanhada de um sentimento de tensão e alegria e de uma

consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’<sup>17</sup>. Ele chama a atenção para uma dimensão importante: a existência de “regras livremente consentidas”, mas absolutamente “obrigatórias” - o que poderá gerar o antijogo caso não se leve em consideração esse aspecto.

A tensão e a incerteza são uma das características gerais do jogo e da democracia. Quanto mais agonísticos forem, mais as características emergirão. Ganhar um jogo não significa tornar-se dominante e superior, mas ser “melhor que os outros, ser o primeiro e ser festejado por esse fato”, além de aumentar a estima e as honrarias.

“A essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão”<sup>18</sup>.

O lúdico está também associado a festa; ele é parte constitutiva e integrante dela – os rituais, as celebrações e as máscaras. Ambos eliminam o cotidiano da vida: são alegres, são limitados no tempo e no espaço, encontrando-se combinações de regras e autêntica liberdade<sup>19</sup>. Pode-se associá-lo, também, ao erótico. As conquistas antes da cópula, como a “criação deliberada de obstáculos , o adorno, a surpresa, o fingimento, a tensão etc., pertencem todas elas ao processo do flirt e do wooing.<sup>20</sup>

Se, de fato, o jogo é inconsciente, antecede à cultura, podemos dizer que nem todo jogo é um jogo, pois há o falso jogo: o da política e da manipulação. Não há jogo sem regras - quando alguém as fere violentamente, é acusado de desmancha-prazeres.

Ora, uma civilização não pode prescindir do lúdico, pois “a civilização implica a limitação e o domínio de si próprio, a capacidade de não tomar suas próprias tendências pelo fim último da humanidade, compreendendo que se está encerrado dentro de certos limites livremente aceitos”. O jogo não é bom nem mau em si. Mas sempre que nos for exigido agir, teremos que escolher uma ética, uma moral. Nesse caso, o autor contrapõe, sutilmente, o jogo ao sério ao recorrer aos limites do valor do jogo<sup>21</sup>.

---

17 HUIZINGA, 1999, p. 33.

18 Idem.

19 Ibidem.

20 Ibidem, p.49-50

21 Ibidem.

O que Huizinga (1999) nos ensina é que uma dimensão importante do lúdico é o estabelecimento da regra, e não somente o gozo, a alegria do compartilhamento.

A quebra da regra - o jogo em movimento - traz sérios transtornos para a civilização. A nossa sociedade se utiliza do não jogo para sua efetivação. Lanna (1995) mostrou que no futebol, na cidade em que ele pesquisou, a regra era mudada constantemente para servir aos interesses do poder dominante local. As perseguições políticas e trabalhistas em nossa sociedade são uma rotina. A transparência do poder público inexistente, ou parcialmente se apresenta. A nossa sociedade instituiu o antilúdico travestido de lúdico. Portanto, o lúdico tem que ser visto como uma instituição não somente a-histórica, como propôs Huizinga, mas histórica (tempo), social (poder) e antropológica (cultural e simbólica).

Para Freud, nem todo riso é um chiste, portanto não visa à obtenção de prazer. Ele encontra diversos tipos de chiste: de duplo sentido, cínico, irônico, inocente e tendencioso (hostil). Ele chama a atenção de que o chiste inocente é “regra, um efeito moderado; um nítido sentido de satisfação, um leve sorriso. Se o chiste não tem outro sentido senão a satisfação em si mesma (inocente), daí só emergirá o chiste hostil e obscuro. Segundo ele, “desenvolvemos, como no caso da agressividade sexual, uma nova técnica de inventiva que objetiva o aliciamento dessa terceira pessoa contra nosso inimigo”<sup>22</sup>. Transformamos, assim, o inimigo em ser inferior, desprezível ou cínico apenas com o prazer de vencê-lo. Os chistes tendenciosos tendem a agredir a autoridade e aqueles que detêm um poder superior. Mas também esses chistes de que falamos anteriormente atacam os inferiores. Para Freud, o chiste tendencioso age como bonificação e incentivo. Os chistes tendenciosos agressivos são mais bem produzidos por aqueles que têm um componente sádico. Para que um chiste tendencioso ocorra, será necessária a presença de três pessoas no mínimo.

“Além da que faz o chiste”, comenta esse autor, “deve haver uma segunda que é tomada como objeto da agressividade hostil ou sexual, e uma terceira na qual se cumpre o objetivo do chiste de produzir prazer”<sup>23</sup>. Quanto mais alto o grau de ensino e civilização, mais o chiste emerge; quanto mais smut vulgar (desnudamento das pessoas), mais o homem

---

22 FREUD, s/d.

23 Idem.

sente vergonha e repugnância. Os chistes obscenos são provenientes de pessoas com propensão ao exibicionismo<sup>24</sup>.

Historicamente, o riso, o humor e a alegria têm alterado suas significações em cada período histórico. Ora, o riso implica valores, revela comportamentos e padrões socioculturais. “Se as expressões coletivas mudam, é porque as práticas sociais, nas quais repousam e que lhe dão significado, também sofrem alterações”<sup>25</sup>. Pode-se se rir de algo ou de alguma coisa, mas não de tudo: o riso importa a cultura, o lugar e o tempo. Por isso, o riso pode estar ligado à transgressão social em determinadas sociedades: “ao riso e ao risível seria reservado o direito a transgredir a ordem social e cultural, mas somente dentro de certos limites”<sup>26</sup>.

Segundo Bremmer e Roodenberg, “o riso pode ser ameaçador, e, realmente, os etologistas afirmavam que o riso começava numa exibição dos dentes. Por outro lado, o humor e o riso correspondente também podem ser muito libertadores. Todos nós sabemos que uma pitada inesperada de humor é capaz de desfazer um clima tenso num instante”<sup>27</sup>. Há tribos sisudas, outras risonhas; os anglo-saxões riam rolando no chão, e o europeu moderno “exprime o reconhecimento do humor com um civilizado risinho entre os dentes”<sup>28</sup>.

O riso pode ser expressão de glória, de superioridade e das fraquezas humanas, segundo Hobbes. Mas rir demais dos defeitos dos outros é “pusilaminidade”, e as “pessoas de espírito elevado não têm necessidade de rir”. Para ele, o riso está ligado ao poder.<sup>29</sup>

Um dos momentos de efetivação do riso é na festa. O carnaval é um dos esplendores do riso, mas terminou por ser a base e a afirmação de poderes sociais e políticos, apesar da irreverência e do poder de inversão social - desde a Idade Média. “De fato, na medida em que as autoridades municipais, as famílias aristocráticas e até mesmo a monarquia passaram a interferir na organização e realização dos festejos, eles tomaram-se

---

24 Ibidem.

25 MACEDO, 2000, p.23

26 ALBERTI, 1999, p.30

27 BREMMER E ROODEMBURG, 2000, p. 15

28 BREMMER E ROODEMBURG, 2000

29 ALBERTI, 1999.

meios de expressão de seu poder e influência”, observa aquele autor.<sup>30</sup> Sendo assim, a ordem estava colocada e garantida: os temas e as formas de manifestações tentavam-se restringir, controlá-los o máximo possível. Bakhtin (1987) observa que havia um limite à liberdade do riso na Idade Média, alternando-se para mais ou menos sua liberdade nos momentos de festas - momentos privilegiados e relativamente aceitos pelo poder religioso da época. O Estado e a Igreja faziam concessões das festas nos espaços públicos. O riso, para Bakhtin (1987), implica uma “sensação social, universal” e não meramente individual e biológica. O riso, portanto, representa não somente a vitória sobre a morte e o terrível, mas também “sobre o temor inspirado por todas as formas de poder, pelos soberanos terrestres, pela aristocracia social terrestre, por tudo o que oprime e limita”.<sup>31</sup> Os momentos festivos serviam como válvula de escape numa sociedade rigidamente estabelecida. “Os excessos, as brincadeiras licenciosas, os temas, tornados, como pretexto nas encenações ridículas”, afirma José Macedo, “limitavam-se às agruras e desventuras domésticas. Em certos casos, inclusive, a instauração do ‘mundo às avessas’, possibilitada pelo espírito carnavalesco, veio a servir para que, pela via do deboche, a ordem pudesse ser recolocada até mesmo nos domínios da vida privada”.<sup>32</sup>

Macedo (2000) advoga que o cristianismo não suprimiu por completo o riso, ao contrário dos beneditinos. As “correntes mendicantes do monasticismo do século XIII”, não, até procuraram transformar o riso em instrumento pedagógico. O cristianismo latino, por exemplo, na pessoa de Santo Agostinho, se não era favorável ao riso, jamais impingiu admoestação. Ele “chega mesmo a dar instruções aos missionários no sentido de que integrassem em seu discurso palavras simples e exemplos agradáveis”.<sup>33</sup> Mas ele reconhece que o cristianismo valorizou “as glórias da vida eterna”, a continência e o valor moral “como condições para a purificação da alma”, renunciando aos prazeres terrenos. A via de acesso ao sagrado do cristianismo foi pela interioridade e pela introspecção, diferindo dos povos primitivos. Assumir o riso como natureza humana,

---

30 MACEDO, 2000, p.243

31 BAKHTIN, 1987, p.79

32 MACEDO, 2000, p. 243

33 Idem, p. 58

para os teólogos, era bastante arriscado, pois assim teriam que assumir o riso de Cristo como um riso humano.

Portanto, não somos adeptos de generalizações apressadas que afirmem categoricamente que o carnaval (o que implica o riso, o deboche, a alegria), corno defende Da Matta, inverte a ordem social - a concessão na Idade Média ocorria apenas nas poucas festas públicas realizadas nas praças públicas.<sup>34</sup> A leitura apressada dessa associação (como na do trickster) simplifica a realidade estudada.

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

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

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

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

---

34 Bakhtin, 1987, Idem.

Se procede o que o autor diz, deve-se levar em consideração que nós, com tradição cultural e histórica diferente da anglo-franco-européia, instituímos formas de lidar com o corpo, vestimenta e a sensualidade diferentes no espaço e no tempo. Para o autor citado anteriormente, o europeu ocidental privilegiou, nas relações interpessoais, o distanciamento<sup>35</sup> e a impessoalidade<sup>36</sup> e, entre os cinco sentidos, valorizou o olhar, menosprezando o tato, o olfato, o ouvido e o paladar. Para o ocidental, deve-se evitar ao máximo o encontro entre os corpos em determinados espaços públicos ou situações<sup>37</sup> - a intimidade pública só é aceita em regras comportamentais firmadas socialmente, como aperto de mãos e abraços a conhecidos, por exemplo.

Da mesma forma que não há um ser brasileiro a-historicamente constituído, não existirá um ser europeu. Leites (1987) expõe que os puritanos contribuíram muito para o disciplinamento (a “frieza”) do corpo do europeu, particularmente do britânico. “Eles viam o autocontrole, a sobriedade e a busca incessante de metas espirituais e morais como expressões importantes e necessárias da seriedade religiosa e da consciência de Deus”.<sup>38</sup> Os puritanos se opunham a brincadeiras dançantes e ao teatro e defendiam “um temperamento uniforme”. Reduzir o autoenvolvimento era fundamental para eles, a fim de inibir publicamente a emoção. As crianças deveriam ser educadas para que pudessem se tornar adultos autônomos conscientes, contrastando com os ensinamentos da Igreja Católica Romana, que valorizava o pecado, a culpa e a impossibilidade do ser consciente. Havia um certo igualitarismo entre homens e mulheres quanto à moralidade, apesar de, hierarquicamente, os homens serem tratados como superiores. No campo da sexualidade, aceitava-se o sexo entre casados, mas com receio, porque era “agitado” e “emocionalmente incontrolável”. Alguns puritanos chegaram a defender a castidade sexual.<sup>39</sup>

Bologne (1990), em seu estudo histórico sobre o pudor, observa que no século XVI ocorrerá uma ressignificação da nudez: “as mulheres deixam de estar autorizadas a fazer nudismo selvagem ao longo do

---

35 Rivièrè, 1997.

36 Willis, 1991; Weber, 1999

37 Rivièrè, 1997.

38 LEITES, 1987, p.14

39 LEITES, 1987.

Sena”. O banho deixava de ser inocente. Os banhos, tanto no Sena como nas banheiras, no século XVII, começam a ser tomados com camisa longa. Os nudistas de ruas e os que tomavam banho no rio teriam que enfrentar a fúria de um senhor local, pois o mesmo ordenara que aqueles que o desrespeitassem fossem “escorraçados e mandados para casa à chibatada ou à paulada” e que os pertences de vestuário e objetos do infrator ficassem para os sargentos, os arqueiros e os ministros. No século XIX, não eram aceitos banhos públicos na vida privada, como era comum nos séculos XVII e XVIII. A roupa de banho não podia mais colar ao corpo e mostrar as suas formas. Quanto às vestimentas, no século XV, valorizavam a mostra do seio - e as dos homens mostravam as nádegas. No século XVII, os padres criticavam asperamente a exposição do corpo das mulheres. O século XVIII é conhecido como o século da libertinagem e o séc. XIX, de emergência de Ligas, como a “Liga contra a licenciosidade nas ruas”.

Na França revolucionária, o humor foi banido da Assembléia Constituinte ou, pelo menos tentaram. Em 06 de junho de 1789, foi proclamado que: “os membros da Assembleia permanecerão em silêncio e não trocarão de lugar. Não será permitido nenhum sinal de aplauso ou aprovação. Estão vedados insultos e exhibições de caráter individual, além de qualquer explosão de riso”.<sup>40</sup> Após a leitura da norma, houve explosão de risos, desafiando a tentativa de domínio dos corpos através da proibição do riso. O riso estava associado à Era da monarquia e precisava ser banido.

Elias (1994a) vai mostrar que esse “autocontrole” (a “frieza”) europeu foi construído historicamente, a partir de interações sociais e pessoais (e entre as relações entre funções psicológicas do id e DO superego), com um monopólio central de uso de força, e pelo medo à violência física, que era comum nos séculos XV a XVII. Para esse autor, o “autocontrole” surgiu na corte como distinção social e, posteriormente, a burguesia irá radicalizar o controle das emoções distintamente da corte. Os adultos induzem as crianças, a partir de comportamentos e hábitos, às mudanças quanto às emoções. Desenvolve-se na criança “uma autosupervisão automática de paixões, um ‘superego’ mais diferenciado e estável, e

---

40 BAECQUE, 2000, p.1999.

uma parte dos impulsos emocionais e DAS inclinações afetivas sai por completo do alcance direto do nível de consciência”<sup>41</sup>

Segundo Elias (1994), nas sociedades “mais simples”, os comportamentos estão ligados ao seu sentimento: “a pessoa é amiga ou inimiga, boa ou má; dependendo de como vê o outro em termos desses padrões afetivos em preto e branco, o indivíduo se comporta. Tudo parece estar diretamente relacionado com o sentimento”<sup>42</sup>

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

Vimos anteriormente que o riso e a festa carnavalesca são instituições sóciohistóricas. Particularmente, o europeu moderno construiu seu universo social com repressões, formas de controle do corpo sofisticadas. Ver-se-á agora que o universo do imaginário social brasileiro se deu e se dá diferentemente da tradição européia: valoriza o erotismo, o lúdico /festivo e o afetivo, mas não de forma homogênea em todos os períodos históricos. Em determinados momentos, a mulher foi endeusada como mãe e santa e não como objeto de desejo, como se vê atualmente, sobretudo, na década de 90.

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

A constelação tenta dar conta da multiplicidade de lugares interligados invisíveis (não é um conjunto figurativo de estrelas?) e temporalmente múltiplos (não é referência simbólica dos astros?), constituindo, portanto, significações imaginárias sociais. As relações

---

41 ELIAS, 1994a, p. 202.

42 Idem, p. 227

entre as estrelas não são de ordem física, mas figurativa, o que nos traz a ordem da imaginação, e não necessariamente arbitrária, visto que as figuras são instituídas por um sentido. Por outro lado, nas teias, procurou-se dar a noção de lugar, espaço, fios de ligações imperceptíveis, malhas, unidade, estratégia, presa, lugar. As rupturas nas linhas das teias podem ter implicações em outras teias e apresentar uma nova constelação - há inter-relacionabilidade recíproca (previsível, mas não controlável). Da mesma forma, novas significações da constelação podem reinstaurar novas teias ou ressignificá-las.

Por imaginário compreendemos o fluxo de imagens, formas, figuras. Consequentemente, entende-se como uma dimensão norteadora de práticas (conscientes e inconscientes), de valores e estruturadora do mundo. Logo, o imaginário consubstancia e importa a cultura, a representação social e fundamenta a práxis (consciente ou não). Ela justifica, dá significação, molda condutas e rompe os asfaltos da realidade. Por isso, o imaginário é, ao mesmo tempo, instituinte e instituído.<sup>43</sup>

Há dois tipos de instituição imaginária social: uma no sentido estrito - a jurídica, por exemplo - e uma no sentido mais amplo: valores, linguagem, etc, sancionada simbolicamente.<sup>44</sup> Mary Douglas (1998) também diz que a instituição é “um agrupamento social legitimado”, por uma pessoa ou difusamente, e que ela oculta e é ocultante, inscrita histórica e socialmente.<sup>45</sup>

Dissemos aqui que há um imaginário central (IC) que permeia nossa sociedade, sendo formativo da nossa “identidade” social. Ao reconhecermos um “polo” do erotismo, do festivo/ lúdico e da afetividade pessoal em nossa sociedade, não estamos querendo dizer que estes elementos sejam os únicos existentes. Eles coabitam com outros polos opostos, mas complementares: violência, exclusão e negação do outro. Um polo não existe sem o outro. Só que, para formação de nossa “identidade”, ele “sublima” o polo da força destruidora e favorece o outro com seu reconhecimento - gerando assim a ambigüidade.

Lanna (1995), DaMatta (1997) e Barbosa (1992) chamam a atenção para o fato de que englobamos, complementamos as significações

---

43 Castoriadis, 1991.

44 Idem, 1991; 1987.

45 Barbier, 1996.

distintas (igualdade e hierarquia, por exemplo), e não as excluímos. O racismo à brasileira seria uma dessas formas de complementação e englobamento - enquanto exclui, desvaloriza e marginaliza o negro, particularmente, o inclui adotando a alegria e a brincadeira. Não só coabitam, mas são instituídas historicamente. Ou seja, elas não se apresentam em diversos momentos históricos da mesma forma - e com todos os seus elementos formativos/alimentadores do núcleo do imaginário. Uns podem prevalecer aos outros e “emergir” (ressignificar transversalmente) seu polo oposto. Não existem desordens, ruídos, em uma sociedade, mas, sim, uma ressignificação negativamente avaliada.<sup>46</sup> Por conseguinte, a ressignificação transversa busca dar conta de uma ressignificação reprodutora, mantendo mais as características precedentes que rompendo com elas. A ressignificação negativamente avaliada aponta mudanças institucionais, em sentido restrito e amplo.

Quando se afirma que existe um núcleo do imaginário social (o erótico/ o lúdico/o afetivo) na sociedade brasileira, não se está querendo afirmar que ele preexista em sua plenitude desde o período colonial - como sugere DaMatta em alguns momentos.

Primeiro, seria impossível. O Brasil “não existia”. O “Brasil que faz o Brasil” é uma criação sócio-histórica. Há diversas fundações históricas do Brasil-Nação: alguns acreditam no marco da expulsão do holandês, outros na independência diante de Portugal, e outros na Proclamação da República. Para Chauí (2000), a nação é uma invenção mítica e exige uma fundação - portanto, tem uma história. O nosso país passou de um “caráter nacional” para uma “identidade nacional”. O primeiro é pleno, completo, com uma totalidade de traços coerentes, fechada e sem lacuna; o segundo define um núcleo essencial, invoca a consciência nacional e a tensão. Ela conclui: o Brasil é um semióforo historicamente produzido.

Evaldo C. de Mello ressalta que o “nacionalismo não precedeu, mas sucedeu, a criação do Estado nacional”. Não havia sentimento nacionalista, em 1822, mas um antilusitanismo. Existiam patriotas em 1817, mas não nacionalistas.<sup>47</sup>

Maria E. de Ribeiro afirma que, no Império, o Estado buscou criar a nação a partir de diversas imagens do Imperador D. Pedro II e por

---

46 Castoriadis, 1991.

47 Mello, 2000.

rituais imperiais (aclamação, beija-mão, posse de cargo) adaptados do Português para a nova realidade. Além do mais, a “nação” que se estava construindo se confundia com o Imperador. “A documentação política faz inúmeras referências à nação como sendo a ‘nação portuguesa’”. Antes, em 1817, em Pernambuco, por exemplo, o que existia era a significação pátria, que se referia ao lugar onde se nascia. O espírito era antilusitano e não nacional.<sup>48</sup>

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

Mas se aquelas expressões se encontram desde o final do século XIX, o malandro será reconhecido e combatido no final de 1930. Getúlio Vargas, presidente da República, combateu a malandragem enquanto instituição social, pois não servia aos propósitos de organização social, econômica e de poder. Em 1939, “uma portaria oficial proibia a exaltação à malandragem, e, no início dos anos 40, achando que muitos sambas ainda faziam apologia da malandragem, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) ‘aconselhou’ os compositores a adotar ‘temas de exaltação ao trabalho e de condenação da boemia’”<sup>49</sup>

No início da década de 30, o mestiço transformou-se em símbolo nacional e o Vasco da Gama foi o primeiro time a aceitar negro em 1923. Músicas de André Filho (“Mulato de qualidade”, 1932) e Francisco Alves (“O que será de mim”, 1931) exaltavam a mestiçagem<sup>50</sup>. Ortiz (1994) observa que essa passagem para a exaltação da mestiçagem expressou o momento da consolidação capitalista na década de 30, diferindo da

---

48 Ribeiro, 1995.

49 Schwarcz, 1998.

50 Idem.

economia escravista do século XIX, que se pautava pela explicação racial. Mais do que fábula, como sugere Da Matta, deve-se considerá-la um mito, pois é a partir de uma origem, um ponto, que se irradia a história mítica. Somente com Gilberto Freyre a mestiçagem se tomará positiva. “Em jargão antropológico”, comenta Ortiz, “eu diria que o mito das três raças não consegue ainda se ritualizar [antes de 30], pois as condições materiais para a sua existência são puramente simbólicas. Ele é linguagem e não celebração”). G. Freyre dá uma carteira de identidade para o brasileiro com sua visão “positiva” do negro.<sup>51</sup>

Maria Isaura P. Queiroz, de forma parecida com Renato Ortiz, analisando a religiosidade como “identidade brasileira”, pensa que esta construção se deu em decorrência da “mistura” racial, “nascida numa situação de dominação entre grupos étnicos diferentes” e “reconhecida pelas camadas hegemônicas como a marca específica do ‘ser brasileiro’ no concerto das nações, com o fim de garantir sua individualidade”. Em outro momento, conclui: “a criação religiosa e, portanto, cultural parece decorrer de situações específicas, as quais, colocando em perigo a continuidade e a integridade dos grupos, exigiram um reforço da coesão coletiva”<sup>52</sup>.

Mas há ainda alguns aspectos históricos que precisam ser ressaltados para o entendimento desse IC brasileiro (do lúdico, do festivo e erótico), com suas implicações na/no malandragem/ jeitinho e no poder local, nas suas diversas formas e manifestações. Os historiadores sociais vêm alertando sobre o fato de que as relações de mando entre escravo e patrão não se resumiam à simples “coisificação” do escravo. Pelo contrário, o escravo mantinha relações de proximidade, familiares e de negociação, com o senhor sobre sua liberdade no cotidiano de sua existência.<sup>53</sup>

Existia “uma negociação no interior do conflito (...) na qual tanto senhores como escravos procuravam obter colaboração um do outro através de estratégias e recursos disponíveis socialmente”<sup>54</sup>. Para esse autor, no período colonial, era uma questão de sobrevivência manter laços de proximidade com o poder patriarcal (senhor de propriedades e do Estado).

---

51 ORTIZ, 1994, p. 39

52 QUEIROZ, 1988, p.78, 79

53 Mattos, 1998; Challoub, 1990

54 SILVA, 1997, p.116.

Mattos (1998) advoga também a hierarquia e a negociação na sociedade escravista. Para ela, a violência não era a única arma de mando contra o escravo: o mesmo estava preso ao senhor por uma teia de valores e de costumes. Os escravos que já se encontravam no “Brasil” eram mais “valorizados” que os advindos de fora. Havia distinção social entre eles. As diferenciações sociais e de tratamento se davam também entre os crioulos (escravos de migração interna) e o africano: alguns habitavam separados da senzala num espaço habitacional maior - os próprios cativos defendiam mais ampliação de privilégios que de direitos. “A noção de um ‘cativeiro justo’, ou do ‘bom senhor’, em primeira análise está reconhecendo a própria legitimidade da instituição escravista”.<sup>55</sup>

Chalhoub (1990) observa também que os escravos não podem ser reduzidos à coisificação, pois eles, vendidos a outros senhores que não de seus gostos, fugiam, reagiam violentamente, adoeciam, ou seja, eram desenvolvidas diversas artimanhas para não se afastarem de entes queridos. Rebelavam-se por causa das agressões físicas, contra “maus senhores”, mas não fugiam, exigindo melhores tratamentos.

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

Outros aspectos que contribuíram para a autoinstituição das nossas significações imaginárias foram às imagens criadas pelos viajantes estrangeiros no período colonial. As imagens dos viajantes sobre o paraíso chamado Brasil, e valorizadas por nossas elites, contribuíram para formar essa identidade ambígua da sociedade brasileira. Segundo Ana Belluzzo, a valorização da natureza e do nu indígena, do bom selvagem, correspondia à esperança de um Novo Mundo a partir do séc. XVI.

Eles, os viajantes europeus, construíram um complexo de significações pautadas: 1. na imaginação do desconhecido; 2. no olhar voltado para o mundo e o despertar dos sentidos; 3. numa nova ordem visual derivada do encontro entre arte e ciência, contando com a aliança entre sensibilidade e razão; 4. nos artifícios utilizados para a construção

---

55 MATTOS, 1998, p.155.

de uma ‘natureza’ brasileira, focalizando a construção da paisagem. A linguagem era metafórica e analógica - comparações por aproximações. Já no século XVII, “a natureza não é mais entendida como fruto da ação providencial” e “tampouco da fatalidade dos astros”, mas pela descrição da natureza. Predominam uma visão romântica do passeio nos jardins e pelos arredores, a visão do homem “original” na floresta virgem ou forte sensação de grandiosidade do universo.<sup>56</sup> Stols (1989) vai ressaltar, por parte dos povos dos países baixos, a imagem preponderante do Brasil como o reino dos vegetais.

Outro autor ressaltou o caráter indígena, destacando “certa visão fantasiosa que, para muito além do que os olhos podiam ver ou a razão admitir, alimentava-se de narrativas extravagantes de viagens imaginárias ou sobrenaturais”.<sup>57</sup>

“a beleza física dos canibais, a contrariar a noção até então prevalente de sua monstruosidade, o andarem despidos, sua longevidade, o não possuírem propriedade privada ou qualquer forma de governo, tudo isso (...) parecia aproximar os nativos da América daquela perdida Idade Áurea da raça humana à qual se reportam Virgílio e Ovídio, e que motivara ao pintor Piero de Cosimo importante ciclo de pinturas; Ronsard, num poema dedicado a Villegaignon, não hesita em afirmar dos indígenas do Brasil que ‘ (...) ils vivent maintenant en leur âge doré’”.<sup>58</sup>

A visão era nostálgica e apolínea dos ameríndios (LEITE, 1989). Às vezes, os índios “brasileiros” apareciam como titãs. Manthorme (1989) ressalta que “a associação dos trópicos americanos com um Jardim do Éden foi expressa verbal e visualmente por quase todos os norte-americanos que para lá viajaram. Referência à Arcádia, ao Éden, ao Paraíso”.<sup>59</sup> Perrone-Moisés mostra-nos a imagem de beleza, fertilidade e alegria que os primeiros viajantes descreveram. Os franceses descreveram os indígenas como gente ‘simples, que não pediam mais do que levar uma viagem alegre sem grande trabalho’”.<sup>60</sup>

---

56 BELLUZZO, 1989, p. 17,18

57 LEITE, 1989, p.34

58 Idem, p.35.

59 MANTHORME, 1989, p. 62.

60 PERRONE-MOISÉS, 1989, p.90.

O imaginário do paraíso advém dos tempos imemoriais da Bíblia.<sup>61</sup> “O ponto de partida para as ‘visões’ medievais do Paraíso encontra-se, naturalmente, no Gênese, 2, 9- 25, e 3, 1-24”. Pero de Magalhães Gandavo resgata no “Brasil” a dimensão mítica do paraíso (à natureza e o clima). Da mesma forma Nóbrega o faz. Em 1663, Simão de Vasconcelos defendia que “estava na América o Paraíso, e mais precisamente no Brasil”. Os mapas náuticos eram constituídos de monstros e paraíso. “O verde imutável da folhagem” influenciado pelos trópicos “corresponde, por outro lado, a um traço obrigatório dessas paisagens irreais, já que traduz o sonho paradisíaco da eterna primavera”.<sup>62</sup> A flora, a fauna (colibris, papagaios) e o clima (“nunca se sente frio, nem quentura excessiva”) serão resgatados analogicamente com o paraíso.

Concomitantemente às imagens de paraíso, surgiram as imagens de canibalismo, monstrosidade, paganismo, anticristianismo, etc. Esta dualidade de imagens positivas e negativas serviu à construção de imagens eufóricas e depressivas sobre a nossa “nacionalidade” e “origem”. Evidentemente, não foram somente eles, os estrangeiros, que contribuíram para criar imagens positivas do “Brasil”, mas também, as instituições de pesquisas científicas criadas no século XIX<sup>63</sup>, sob o auspício de D. Pedro II e seus intelectuais, além dos que vieram posteriormente (G. Freyre, D. Ribeiro, Da Matta). M. Ribeiro (1995) mostra como se adaptaram os rituais e símbolos, de origem portuguesa, aos rituais de legitimação do poder imperial na pessoa de D. Pedro I. O “Estado promovia a sua criação [da nação]”, afirma a autora, recorrendo àquilo que seriam seus elementos simbólicos: o verde, o amarelo, plantas, animais nativos, o papel da Igreja, o poder do patriarca (o beija-mão).

Ao se destacar a “preexistência” de um núcleo em nosso imaginário, quer-se ressaltar a dimensão não causalista, não determinista da auto-instituição social – daí a necessidade de “darmos conta do passado”, o resgate da perlaboração se fazer necessário. Ora, é este núcleo que possibilita a forma de ser do social e, portanto, só no resgate desse imaginário é que poderemos tratar da questão da “ordem” do social. É por isso que Castoriadis (1991, p. 156) indaga:

---

61 Holanda, 2000.

62 Idem, p. 184, 212.

63 Schwarcz, 1995.

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

É o que Martins (mimeo, s/d) denominou em seu ensaio sobre a cultura autoritária no Brasil de pacto fundador. O pacto fundador europeu se estabeleceu, a duras penas, entre os envolvidos (burguesia, campesinato, pequena burguesia, proletariado urbano) e “obrigou a ressignificação dos imaginários históricos tradicionais”. Já em nossa sociedade, o que houve foi um pacto de morte celebrado pelos colonizadores.

Sem o entendimento desse momento de fundação, fica prejudicada a compreensão sobre a realidade da brasilidade na contemporaneidade. Ora, “a fundação se refere a um momento passado imaginário, tido como instante originário que se mantém vivo e presente no curso do tempo, isto é, a fundação visa a algo tido como perene (quase eterno) que traveja e sustenta o curso temporal”.<sup>64</sup> Segundo essa autora, a fundação é instituída enquanto mito visando a uma saída imaginária das tensões, dos conflitos e das contradições. Estará sempre se reinstituindo e se realimentando de novos meios e valores, tornando-se repetição de si mesmo. A ideologia se aproveita desse mito fundador, atualizando-os para “adequá-los à nova quadra histórica”.

Segundo Cornelius Castoriadis, há uma dimensão poética não mensurável no social-histórico. Ora, “é por meio das significações imaginárias sociais que se opera a introdução de classes, propriedades e relações no mundo criado pela sociedade”.<sup>65</sup> Há, portanto, complementa o autor,

“uma unidade na instituição total da sociedade; observando-a mais de perto, descobrimos que essa unidade é, em última instância, a unidade e coesão interna do tecido imensamente complexo de significações que impregnam, orientam e dirigem

---

64 CHAUI, 2000, p. 9.

65 CASTORIADIS, 1987, p.414

toda a vida daquela sociedade e todos os indivíduos concretos que, corporalmente, a constituem. Esse tecido é o que eu chamo do magma das significações imaginárias sociais trazidas pela instituição da sociedade considerada, que nela se encarnam e, por assim dizer, a animam “.<sup>66</sup>

Toda sociedade é “um sistema de interpretação”, isto é, é “construção, constituição e criação de um mundo, de seu próprio mundo”. Qualquer ataque a essa interpretação ela a toma como um ataque à sua própria identidade.<sup>67</sup>

Já Elias (1994), da mesma forma que Castoriadis, destaca a dimensão poética da história ao elevá-la como um processo não intencional dos indivíduos. “Nosso pensamento atual ainda é amplamente regido por ideias de causalidades inadequadas (...) somos intensamente inclinados a explicar qualquer mudança em determinada formação por uma causa externa a essa formação (...) essas mudanças não precisam ser causadas nem por al-terações de um espírito interno aos indivíduos ou nações”.<sup>68</sup> A sociedade se institui por redes estruturais, funcionais e relacionais. Não há planejamento, a sociedade não é produto de racionalização, de medidas conscientes. A sociedade se faz “sem planejamento algum”. Isso não significa dizer que a sociedade resulte de “meras seqüências de mudanças caóticas e não estruturadas”.

O que se percebe quanto ao magma é a instauração imaginária social da subjetividade, ou seja, instauração de um certo sentido atribuído à subjetividade por cada sociedade dada. Jurandir Costa, em seu estudo sobre o “amor romântico”, afirma que o “amor é uma crença emocional que, como toda crença emocional, pode ser mantida, alterada, dispensada, trocada, melhorada, piorada, ou abolida. O amor foi inventado como o fogo, a roda, o casamento”.<sup>69</sup> Não há, pois, como ver a subjetividade apenas como uma “natureza humana”, mas como uma construção social e cultural. Não existe psiquismo sem cultura. Ora, esse credo dominante inviabiliza perceber que o amor, como outro sentimento, é significação, atribuição de sentido. Como anota Giddens (1993), as ideias de amor estavam subordinadas à dominação da mulher

---

66 Idem, 1987, p.230.

67 Idem.

68 ELIAS, 1994, p.45.

69 COSTA, 1999, p.12.

pela família e ao isolamento do mundo. O amor romântico produziu homens que desenvolveram técnicas de sedução e/ou conquista, tornando-se “especialistas em amor”.

Para Elias (1994), a mudança da emoção é percebida somente ao longo do tempo a partir da integração e da diferenciação. Há uma “ligação entre estruturas psicológicas individuais (as assim chamadas estruturas de personalidade) e as formas criadas por grande número de indivíduos interdependentes (as estruturas sociais)”.<sup>70</sup>

“A cultura (em sentido lato) é a responsável pelas transformações dos corpos em entidades sexuadas e socializadas, por intermédio de redes de significados que abarcam categorizações de gênero, de orientação sexual, de escolha de parceiros.

Valores e práticas sociais modelam, orientam as carreiras sexuais/ amorosas”. A sexualidade é mais ficcional que universal, dependendo de um contexto cultural historicamente instituído.<sup>71</sup> Atualmente, existem a etnopsicologia e a antropologia das emoções procurando estudar o sentimento de amor (ou sua ausência), a raiva, o prazer estético em várias povos primitivos. A universalização do sentimento, da emoção está posta em dúvida já há algum tempo.<sup>72</sup>

A “sensualidade” (o que implica pegar, tatear), a “alegria”, o “jeitinho” (que importa o “carisma”, a “simpatia”, a “alegria”), a “descrença política” do brasileiro (“pessimista”, “este país não presta”), são significações imaginárias sociais, autoinstituídas imaginariamente. O que significa dizer que haverá sempre uma distância entre o instituído e o instituinte, possibilitando, assim, a criação do social-histórico - o real não é cópia desejante do instituinte e vice-versa. Ora, toda “emersão”, instituída pelo social- histórico (seu caráter de reprodução), se torna outra.

Consequentemente, seria mais apropriado afirmar que a “emersão” é uma criação. Em outras palavras, pode-se dizer que é uma autoprodução (“produção” do “inesperado”) social- histórica. Portanto, podemos afirmar que tanto no social como na psique há um sentido não funcional. Se há uma autoprodução (autocriação, seria mais correto), há também, para cada forma, um tempo próprio. “Há um outro tempo, para cada categoria ou classe de alteridade”, afirma o filósofo, e, sendo

---

70 ELIAS, 1994, p. 217.

71 HEILBORN, 1999, p.40.

72 DUARTE, 1999.

assim, “a criação implica a destruição - pelo menos porque um forma e a outra altera a forma total do que está presente”. O novo não é o indeterminado, o imprevisível e o imprezível, mas sim alguma coisa, “quando é posição de uma forma que não seja produzível nem deduzível a partir de outras formas. Alguma coisa é nova significa, portanto, que alguma coisa é a posição de novas determinações, de novas leis”.<sup>73</sup>

Quando se afirma que existe uma significação IC - um núcleo -, não se insinua que haja uma “identidade brasileira” para todos os brasileiros, independentemente de classe, das posses materiais e econômicas, da região, etc, mas ressalta-se que, anonimamente, a sociedade se faz fazendo-a tem uma unidade, senão ela se fragmentaria, se despedaçaria. Ela se faz fazendo, recorrendo a símbolos, linguagens, rituais, mitos, pois não há instituições sem eles. Se há uma “imaginação descontrolada, liberada da sujeição ao funcionamento biológico e às suas finalidades”, há também uma socialização da psique que a faz abandonar, esporadicamente, relativamente, sua força monádica. A introjeção serve como mediação. E ela é reinterpretada, o que possibilita novas criações sócio-históricas: trazendo elementos simbólicos precedentes e ao mesmo tempo, criando novas formas. Conforme Castoriadis, “a introjeção vai sempre muito mais longe do que a mimesis animal, pois ela é sempre re-interiorização do que é introjetado, e essa reinteriorização só pode ter lugar sob a base de esquemas próprios já disponíveis”.<sup>74</sup> Somos, assim, “fragmentos ambulantes [complementares] de nossas instituições”, obrigados a “reproduzi-las. Elas só são denominadas de imaginário porque não “respondem” e nem se “esgotam” aos/nos elementos racionais e “reais”. É essa relação interdependente entre imaginário e cultura, que faz o real ser o que é para uma sociedade determinada.

No caso específico da nossa sociedade, o imaginário se comunica/liga com o real a partir das significações imaginárias das instituições sociais.

Os componentes alimentadores da “brasilidade” só são o que são quando as quatro instituições imaginárias sociais se apresentam: o patriarcalismo político, a religiosidade conservadora, as relações de gênero autoritárias e o racismo.

---

73 CASTORIADIS, 1992, p. 285, 282.

74 Idem, 1999, p.271.

Para conhecer nosso país e suas instituições sociais, precisamos elucidá-los. Não se pode esquecer que “todo simbolismo se edifica sobre as ruínas dos edifícios simbólicos precedentes, utilizando seus materiais”.<sup>75</sup>

Ora, as dimensões formativas da “brasilidade” permeiam, interconectam, perpassam essas instituições, pois elas não podem ser separadas das outras. Por exemplo, o machismo só é machismo em nossa sociedade porque se cultuam as mulheres “gostosas”, as “bonitas”, as “mães”, as “santas”, pois, apesar de serem, aparentemente, antagônicas, são faces da mesma moeda - a primeira é objeto de desejos dos homens, as duas outras são espelhos de mulheres de “valor” e de “honra”. A idealização da mulher (nos dois polos: “santa” e “gostosa”, em outros momentos, podem ser “vadia” e “puta”) é ressaltada na matéria jornalística de Jennifer Rich, ao apresentar um depoimento do presidente da etiqueta Ellus, Nelson Alvarenga Filho, que destaca a sensualidade, o carnaval, o esporte, o sexo e as mulheres como partes sine qua non da identidade brasileira.<sup>76</sup> Edward J. Sullivan, diretor do departamento de belas artes da Universidade de Nova York e especialista em arte brasileira, caracterizou da seguinte maneira a arte brasileira: “existe um sentido de continuidade na arte brasileira que para mim é muito dramático, e tem a ver com o humor, a brincadeira e a sensualidade expressos em ritmos que são tanto visuais quanto musicais”.<sup>77</sup>

Vê-se que o IC alimenta a cultura doméstico-clientelista. Mas, como todo instituído, ele só se mantém fazendo, abrindo as brechas para novas interpretações e ressignificações.

## 2. CULTURA DOMÉSTICO-CLIENTELISTA

Há uma vasta literatura acerca da cultura clientelista, patriarcal e patrimonial na vida partidária e política brasileira. Autores como Leal (1976), Lewin (1993), Pang (1979), Queiroz (1976), Vilaça e Albuquerque (1988), Faoro (1976), Freyre (1996) e Viana (1987) contribuíram, cada um a seu modo, para que fossem entendidos os

---

75 Idem, 1991.

76 Rich, 2000.

77 Rother, 2000.

mecanismos de dominação política em determinados tempos históricos e regiões, os quais se utilizavam de recursos de dependência econômico-patrimonial-afetiva e de parentesco. Pesquisadores, em geral sociólogos e historiadores, têm apresentado essas significações na política como uma atividade coronelista<sup>78</sup>, como um poder local<sup>79</sup> e familiar<sup>80</sup>, ou como manipulações populistas<sup>81</sup>. Normalmente historicizam, ou seja, associam a criação, a permanência e a morte dessa cultura, quase sempre, ao mundo rural ou às populações urbanas marginalizadas. Outros ontologizam, criam uma “alma brasileira” (G. Freyre, D. Ribeiro, R. DaMatta, L. Barbosa). Elegem a estrutura social ou um arquétipo como um ente imortal. Em razão disso, Roberto Da Matta, na introdução do livro de Marcos Lanna, ressalta a “ingenuidade” de alguns que pensam que “essas formas de troca e as concepções sociais que as acompanham e a elas correspondem podem ser exorcizadas por instituições como o dinheiro, a impessoalidade, a Constituição, o mercado e o partido político”. Marcos Lanna, justificando a construção de seu pensamento, considera que, “ao avaliar a importância das estruturas hierárquicas no Brasil, esse trabalho [sua pesquisa] pode contribuir para o entendimento do fato de que as regras democráticas não têm, entre nós, a capacidade de determinar ou prescrever toda a ação social, tanto na esfera política como na dos contratos jurídicos e econômicos” (LANNA, 1995, p. 36). Tanto Roberto Da Matta como Marcos Lanna fundamentam o fatalismo brasileiro: seremos sempre hierarquizados, autoritários e malandros. Não há, em suas visões, reinterpretação e reatualização dos símbolos, dos rituais e dos mitos – não há história para eles, apenas estória.

Carvalho (2000) observa que Roberto Da Matta é ambíguo, hesitante em saber se são positivas ou negativas as relações pessoais, a cordialidade do brasileiro. Já Velho (1997) nota que a hierarquia não é uma substância imutável: “há momentos, situações ou papéis que permitem a crítica, a relativização ou até o rompimento com a hierarquia”<sup>82</sup>.

Souza (2000) critica Roberto Da Matta porque este não relaciona valores à estratificação social. Ou seja, “não encontramos classes

---

78 Leal, 1976.

79 Romão, 1992.

80 Lewin, 1993.

81 Weffort, 1989; Ianni, 1989.

82 VELHO, 1997, p. 127

e grupos sociais [em sua obra]”, apenas “indivíduos” e “espaços”, afirma aquele autor. Entretanto, não são somente as “classes” que não aparecem; também os “gêneros”, quando aparecem, servem apenas para constatar, a partir das estruturas do sistema, que há hierarquia até na relação sexual. Mas como pode existir hierarquia na sexualidade, sem instituições, rituais e símbolos que justifiquem e valorizem isso? Como ela pode existir sem já estar sancionada simbolicamente?

Apesar de Roberto Da Matta afirmar que não pretende “matar” a história, ela não existe em seu pensamento. Como ele mesmo disse em Carnavais, Malandros e Heróis, o tempo sincrônico prevalece sobre a diacronia em certas sociedades, e, para estudar a sociedade brasileira, ele não poderia estudar empiricamente a Parada Militar, pois estaria excluída daí a festa e vice-versa. Portanto, o autor, para atingir seu objetivo, terá que “eliminar empiricamente” sujeitos concretos, constituidores desses rituais em seu tempo. Há um argumento não só metodológico para “eliminar” o sujeito de seus estudos: “as relações pessoais se mostram muito mais como fatores estruturais do sistema do que como sobrevivências do passado que o jogo do poder e das forças econômicas logo irá marginalizar”.<sup>83</sup>

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

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

---

83 DAMATTA, 1997, p. 247

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

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

“ (...) o auxílio do capital estrangeiro é também obtido utilizando-se as influências, a posição social e política do grupo social econômico a que se pertence, e esse grupo econômico é, em geral, um grupo familiar (...) a industrialização não parece acelerar a decadência desse tipo de relação ou de família, e sim utilizá-lo para instalar-se e difundir-se pelo país; porém, devido a esta utilização, torna-se por outro lado responsável pela persistência desses laços”<sup>84</sup>.

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

Entende-se que essa cultura doméstico-clientelista, utiliza-se de recursos simbólicos de caráter hierárquico, ocasionando uma eterna dependência do Pai (dos superiores) e uma incapacidade de iniciativa para a busca do novo. Utilizamos o conceito doméstico-clientelista para dar conta das dimensões afetivas-emocionais-privatistas (domésticas) que dão significação e sentido à “permanência” de relações de poder (clientelista), de dependência hierárquica e de submissão ao cotidiano. Hifenizamos o conceito porque o de clientelismo seria específico demais para descrições de relações de poder entre parceiros, que, de

---

84 QUEIROZ, 1978, p. 81

forma reducionista, sugeriria apenas a existência de relações de um opressor e de um oprimido. Por isso a importância da hifenização desses dois conceitos, já que entendemos que não se resume a uma relação, apenas, entre dominados e dominadores - ambos são prisioneiros das constelações de teias do imaginário sócio-histórico. Já o termo doméstico ressalta o valor privatista (doméstico), emotivo e afetivo entre seus membros, podendo se tornar vingativo, excludente e/ou paternalista a partir de seu humor e/ou de seus interesses. Ele se apresenta mais amplo que a noção de poder (que comporta interesses, estratégias, manipulações), pois está estruturado, moldado e é público (compartilhado coletivamente) e, por isso, apresenta-se como uma “teia de significados”<sup>85</sup>.

## **2.1 O que dizem as pesquisas: identidade, civismo e patriarcalismo no Brasil**

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

No campo da cultura política/cívica, pesquisas recentes indicam mudanças parciais em nossa sociedade. Apesar de ainda prevalecerem “sobrevivências arcaicas” e “semicompetitivas”, as incertezas prevalecem quanto ao conteúdo da democracia e da cidadania. Apesar de a defesa da

---

85 Geertz,1989.

democracia ter aumentado no Brasil (há uma queda em relação ao apoio à intervenção de militares na política: de 1972 (79%) a 1993 (36%), os números ainda são menores que na Argentina, no Uruguai e no Chile, na Espanha e na Grécia (Moisés, 1995). É verdade que a alteração ocorrida pela modernização (urbanização, educação, emprego, gênero etc) altera também o perfil dos que apoiam ou rejeitam a democracia, mas não o suficiente para a transformação absoluta (MOISÉS, 1995, 1992). Ele reflete:

“a preferência dos públicos de massa pela democracia per se está aumentando com o passar do tempo e, só nos últimos quatro anos, cresceu mais de 15 pontos percentuais, alcançando pela primeira vez a taxa de quase 60% em 1993, em contraste com 14% dos entrevistados que ainda preferem a ditadura e outros 14% que acham que tanto faz a democracia ou um regime autoritário”. Isso indica que a aceitação do regime democrático alcançou um nível razoável de generalização entre os públicos de massa; além disso, a natureza do apoio à democracia é inequívoca: 57% dos eleitores ouvidos associam esse regime, em primeiro lugar, a um dos mais importantes dos seus procedimentos, isto é ‘o direito de escolher o governo através de eleições’. Para uma sociedade que sempre se caracterizou pelo seu distanciamento da esfera pública, isso sinaliza uma nova realidade”<sup>86</sup>

Mas, ao mesmo tempo que reconhece essas mudanças, adverte do “paradoxo da legitimidade democrática no Brasil”:

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

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

Santos (1992), em sua pesquisa sobre o “híbrido institucional brasileiro” e a cidadania, advoga que

---

86 MOISÉS, 1995, p. 264.

“uma das principais fontes das dificuldades governativas se encontra justamente no híbrido institucional, característico do país, que associa uma morfologia poliárquica, excessivamente legisladora e regulatória, a um hobesiano social pré-participatório e estafóbico. Se existe alguma coisa em excesso no país, com efeito, não é demanda, mas regulação, leis, comandos, diretrizes, planos”<sup>87</sup>

Há uma recusa “persistente” dos brasileiros à cidadania participativa, conforme Wanderley G. Santos. Ele observa que, na Constituinte de 1986, ocorreu a maior taxa de alienação eleitoral (44,5%), desde 1970 (52,8%). Mas a alienação não é só eleitoral.

Segundo o autor, 82,5 milhões de brasileiros não são filiados nem a partido político, nem a associação comunitária, e há um

“descrédito na presença e eficácia do Estado, e o estratagema de ignorar, na verdade negar, ter estado em algum tipo de conflito (...) de uma população de 18 anos e mais, correspondendo a 82.514.891 pessoas, somente 8.641.761, equivalendo a 10,5% do total, reconheceram haver estar envolvidos em algum conflito dentre os seguintes tipos: questão trabalhista, problema criminal, separação conjugal, desocupação de imóvel, conflito de vizinhança, conflito de posse de terra, cobrança de dívida, herança. E isto no período de cinco anos, compreendido entre outubro de 1983 e setembro de 1988”<sup>88</sup>. “Somente 2.864.105 (33%) confiaram a solução do conflito à via judicial”<sup>89</sup>

O autor conclui após esses e outros dados, o seguinte:

“Uma cultura cívica predatória [mafiosa], na qual a punição é aleatória, a pena errática, e a impunidade é só uma questão de tempo - essas são as instituições -, não poderia ter senão um sistema de crenças públicas adequadas a tal sociedade, isto é, que permita aos indivíduos sobreviverem enquanto não são vistos. Uma cultura cívica predatória é o que se pode esperar quando a população é composta por indivíduos que se consideram uns aos outros: destruidor, acomodado, esperto, mal-educado,

---

87 SANTOS, 1992, p.53.

88 SANTOS, 1992, p. 78.

89 Idem, p. 80.

irresponsáveis, preguiçoso, impaciente e desonestos (pesquisa da Soma, Opinião e Mercado, em Isto é Senhor, 27.03.1991)<sup>90</sup>.

Os “motivos endêmicos”<sup>91</sup> permanecem desde a colonização. Eles estiveram presentes em Caminha, Américo Vespúcio, Gandavo, Rocha Pita, Gonçalves Dias, Ferdinand Denis, Afonso Celso, Silvio Romero, Olavo Bilac, Coelho Neto, Manoel Bomfim, Afrânio Peixoto<sup>92</sup>. Carvalho (1998), estudando as pesquisas de opinião<sup>93</sup>, observa que é muito forte, no Brasil, em diversos segmentos sociais (status, educação, sexo), o *edenismo*. Foi solicitado aos entrevistados que identificassem três motivos do orgulho de ser brasileiro. Foram citados<sup>94</sup>: 1. Natureza; 2. Caráter do povo; 3. Característica do país (esporte/música); 4. Carnaval; 5, outros. Carvalho, diante do levantamento, observa que,

“de modo geral, a imagem dos brasileiros não é muito negativa no que se refere aos traços psicológicos, na medida em que características como desonestidade, egoísmo, preguiça e violência têm baixa cotação (...) mas o que chama a atenção no conjunto são as características mais votadas, é a ideia de passividade: trabalho, sofrimento, conformismo. Pior, tudo isso é temperado pela alegria. Pode-se perguntar se não há contradição das pessoas que anotaram ao mesmo tempo sofrimento e alegria. Parece-me que não. Sofredor pode indicar a ideia de vítima do governo, das circunstâncias do destino. A alegria seria a maneira de enfrentar a desgraça. O brasileiro seria um sofredor conformado e alegre”<sup>95</sup>.

Para Gambini (1999), esta autoinstituição brasileira - a alegria, a “quentura” e sensualidade - é uma consolação, é um prêmio compensatório de um país que não consegue olhar para o seu passado

---

90 Ibidem, p. 93.

91 A existência de um culto à nação, à civilização e ao povoamento como um paraíso.

92 Carvalho, 1998.

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

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

95 CARVALHO, 1998, p.72-3.

patriarcal e aniquilador de outras culturas. E, portanto, caímos em outro polo: no da depressão. Esse autor considera a sociedade brasileira *maníaco-depressiva*. Ele diz que o Brasil não é esquizofrênico, pois não temos uma visão delirante da realidade, mas uma estrutura polar: depressão numa ponta e mania na outra (distorcendo a realidade). Isso não é delírio, mas “um certo tipo de energia”, como um foguete que vai de ponta a ponta - como na Copa do Mundo, por exemplo. Mas ela não é estruturada, ela não se mantém. “São como fogos de artifício, são estouros, são orgasmos”. Ele diz: “Quando se fala da sexualidade, da alegria e do tesão brasileiros, do carnavalismo ... isso é um arroubo maníaco (...) É uma coisa do grande orgasmo brasileiro, não é constante, não há média. Quando não está no orgasmo, está na depressão”.<sup>96</sup>

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

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

“confiam em parentes e líderes religiosos, vindo a seguir amigos e vizinhos. É maior a confiança nos patrões do que nas lideranças sindicais. As lideranças políticas, com exceção do presidente da República, não merecem confiança (...) usando a expressão de Roberto Da Matta (1987), inspirada em Gilberto Freyre, os brasileiros só confiam na casa, no mundo das relações primárias. Fora de casa, no espaço público, só merecem confiança os líderes religiosos”<sup>97</sup>.

---

96 GAMBINI, 1999, p. 159- 16.

97 CARVALHO, 1998, p. 74.

## 2.2. Dádiva e o homem cordial

Se no plano da representação social as qualidades de alegria, de ufanismo são as marcas principais, na cultura e em suas relações sociais e pessoais, o afetivo, o emocional irão prevalecer. Bezerra (1999) mostra em sua pesquisa etnográfica, no Congresso Nacional, que frequentemente os deputados se referem a traidores, a pessoas cujos laços de amizade, por um motivo ou outro, são desfeitos em proveito de outro político. Mas há distinção entre traição e inimigo. O primeiro não expressa necessariamente o fim definitivo do laço social, mas um não cumprimento do acordo firmado. A traição é associada à inimizade. Já o inimigo está no campo oposto do laço social. Para o autor, o que faz os políticos se deslocarem para outros grupos políticos são a “interrupção nas trocas e a expectativa de obter maiores benefícios a partir de novos laços”.<sup>98</sup> “Reproduzindo” essa teia de significações, ele observa que os laços, quando são rompidos, recorrem aos mesmos argumentos que fortalecem a dependência: lealdade e reciprocidade.

A dádiva, em nossa *sociedade patrimonialista e patriarcal*, nada mais é que *troca de símbolos: amizade, carinho, reconhecimento e fidelidade*. Às vezes, os favores podem, na área educacional, estar relacionados à localização do trabalho, mudança de função (funções que exijam menos trabalho), ao não envio de faltas dos funcionários, à atividade remunerada extra na escola, a não “pegar no pé” em relação a atrasos de entrada no trabalho, a não trabalhar no dia do aniversário. A *dádiva patrimonialista* se consubstancia pela hierarquia, pela pessoalidade e pelo compadrio. A instituição imaginária da nossa sociedade fica no polo oposto do imaginário moderno: individualista, igualitário e valorizador do bem público. Ou seja, enquanto o mundo ocidental instituiu como *imaginário central* a razão e a técnica (no campo produtivo), o individualismo e a igualdade (no campo político),<sup>99</sup> em nossa sociedade patrimonialista, instituímos como *imaginário central* o lúdico, o festivo e o erótico: o que dá sentido e forma de ser às instituições do patriarcalismo político. Quanto ao campo da cidadania, instituímos a cidadania relacional e hierarquizada.

---

98 BEZERRA, 1999, p.141.

99 Castoriadis, 1991.

Não é à toa que adjetivamos a nossa cidadania em quatro tipos de instituição social, não excludentes entre si: “cidadania regulada”<sup>100</sup>, “estadania”<sup>101</sup>, “cidadania relacional”<sup>102</sup>, “hobbesianismo social”<sup>103</sup>.

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

Holanda (1994) observa, estudando a sociedade brasileira no plano do trabalho, que há uma ética do trabalho e da aventura. A segunda expressa, em contraposição à primeira, audácia, imprevidência, irresponsabilidade, instabilidade e vagabundagem. A experiência brasileira foi vivida pela segunda. Os nossos colonizadores eram bastante “plásticos”, sendo maior exemplo a forma como se relacionaram com os escravos: no recinto doméstico “dissolveram” a ideia de “separação de castas”. Identifica no chefe de família e político um grande “poder pátrio”, e os funcionários servem não à nação, mas àqueles que dominam o aparelho burocrático e econômico. Aquela plasticidade referida anteriormente possibilita o patriarca alterar uma simples gentileza e amabilidade nas mais cruéis ações violentas emocionais. É o que ele chama de *homem cordial*.<sup>104</sup> A política transforma-se em simples personalismo, quando apenas se mudam uns políticos para a entrada de outros.

Faoro (1977), em seus estudos sobre o coronelismo, observa que “o coronel não manda porque tem riqueza, mas manda porque se lhe reconhece esse poder, num pacto não escrito”.<sup>105</sup> Os coronéis têm capangas, estes, sem vontade própria. A sua relação com empregados, devedores, moradores da terra é de amizade. Faoro (1977) expõe que as relações sociais são fundadas em sujeição (tomada como natural e

---

100 Santos, 1992 e Chauí, 1993.

101 Carvalho, 1990.

102 Da Matta, 1992.

103 Santos, 1992.

104 Holanda, 1994.

105 FAORO, 1977, p. 622.

espontânea), e que a proteção e a benevolência são concedidas em troca de fidelidade.

Não criticamos esses componentes da subjetividade (o erótico, o lúdico e o afetivo), pois não há vínculo social que se estabeleça sem eles, mas criticamos o *culto*, a *idealização* instituinte de nossa identidade social de “brasileiros”, porquanto a identidade é uma construção social.<sup>106</sup> Não propomos suprimir este lado alegre e brincalhão do nosso povo, reconhecido por visitantes, turistas ou de profissionais que vêm exercer atividades aqui, mas *resignificá-la* para *demitificar* e *desmistificar* a *cordialidade brasileira*- que impede alguém de ver a dor do outro (da exploração, da marginalização social, por exemplo) e de solidarizar-se (em vez de ser amigável) com essa dor. Quem instaura apenas a alegria (tempo presente) como simbólica, descarta o tempo futuro, o tempo do projeto, se perde e fica preso ao aqui-e-agora.

Ribeiro (2000), analisando as questões da democracia na sociedade brasileira, observa que o afeto é mais bem utilizado por aqueles “que não têm compromisso com este rol de valores, positivos e civilizados”. E ele se indaga: “como construir um afeto forte que seja democrático?”. Segundo esse autor, o Brasil é marcado por um imaginário muito religioso que “tem a ver com valores como a verdade, a bondade, a generosidade”. Jurandir F. Costa (2000) discorda desse raciocínio: o problema está mais em quem controla e comanda o processo na medida em que o poder de governar se torna privilégios de alguns. Será que criar e dualidade “razão” e “afeto” não é cairmos no espírito iluminista? - indaga. Nem um nem outro é melhor ou pior, pondera ele. A observação de J. F. Costa também não esclarece essa questão, apenas a remete para um outro plano. Se é correto que não podemos construir um raciocínio com base em polos excludentes, não podemos negar a afetividade como *símbolo instrumental* de relações sociais determinadas. Como mesmo o autor disse em vários de seus trabalhos, a subjetividade está inserida em uma cultura, e ela não existe sem a outra. Por outro lado, a democracia moderna está assentada no pilar do indivíduo e na liberdade, com uma forte estrutura burocrática. Portanto, não devemos pensar como J. Ribeiro quando ele associa democracia e afeto desconectados do social-histórico. O “afeto” em *nossa sociedade atua*, é negativo, pois se apresenta como legitimador e infantilizador de uma ordem hierarquizadora e

---

106 Carneiro, 1994; Costa, J. 1999, Castoriadis, 1991, MontesS, 1996.

opressora. O afeto, em nossa sociedade, podemos afirmar, é uma dádiva instrumental.

Para alguns pesquisadores, como Goubout (1998; 1999) e Caillé (1998), a dádiva é universal, ou seja, é compartilhada simbolicamente por todas as sociedades contemporâneas e primitivas. Procuram mostrar que a dádiva nada mais é que *dar, receber e retribuir* (por obrigação e espontaneidade). Sendo assim, como compreenderíamos a nossa sociedade? Será que nos ajudariam no entendimento de nosso objeto de estudo? Apresentemos melhor suas ideias. Caillé postula que não há *uma* dádiva, mas *dádivas*. Elas podem ser agonísticas (de dominação e masculina) e de partilha (harmoniosa, de paridade entre os parceiros e feminina), por exemplo. Ele ressalta que a grande contribuição de Mauss não foi estabelecer a realização da troca, mas sim “a da tripla obrigação de dar, receber e retribuir mulheres, bens e palavras. De dar e receber símbolos, já que na relação de dádiva que sela as alianças as mulheres, as palavras e os bens valem basicamente como símbolos”<sup>107</sup>, havendo uma imbricação entre interesse e desinteresse, entre utilitário e simbólico. A dádiva se estabelece, segundo ele, pela rede social, que possibilita conservar e esperar fidelidade e confiança por parte daqueles que fazem parte da mesma. Para o autor, a dádiva é livre e obrigada, por um lado, interessada e desinteressada, por outro.

“Obrigada, pois não se dá qualquer coisa a qualquer pessoa, num momento qualquer ou de qualquer modo, sendo o momento e as formas da dádiva de fato socialmente instituídos como bem nota o holismo. Contudo, se se tratasse unicamente de mero ritual e pura mecânica, expressão obrigatória de sentimentos obrigados de generosidade, então nada ocorreria na verdade, já que, mesmo socialmente imposta, a dádiva só adquire sentido numa certa atmosfera de espontaneidade. É preciso dar e retribuir. Sim, mas quando, quanto, com que gestos, com quais entonações? Quanto a isso, mesmo a sociedade selvagem mais controlada pela obrigação ritual deixa ainda um grande espaço para a iniciativa pessoal”<sup>108</sup>.

Já Goubout (1998) advoga que, quando a dádiva não é dada de “alma”, mas por convenção, por interesse, ela se “degrada”, deixa de ser “verdadeira”. O que acontece de fato, é uma “simulação” de dádiva. A

---

107 CAILLÉ, 1998, p. 29.

108 Idem, p. 16.

verdadeira dádiva é um gesto espontâneo, uma obrigação interna que o sujeito dá a si mesmo. Quando o sujeito não dá de si mesmo, vem de fora, é exterior ao indivíduo, então se torna uma obrigação. A dádiva pode ser manipulada e servir para mascarar as dominações. Ele observa que a “dádiva entre iguais reproduz igualdade, a dádiva entre desiguais reproduz desigualdade”.<sup>109</sup> Tanto ele como Caillé admitem que a dádiva se realiza numa eterna *incerteza*, numa *indeterminação*. O fluxo da liberdade é o que caracteriza a dádiva - assim, acreditam que dão um passo além do holismo e do individualismo metodológico. Nesse sentido, divergem de Lanna (1995) quando ele identifica na dádiva uma inserção holística. Para os autores, a dádiva se realiza num jogo constante entre a liberdade e a obrigação. Godbout argumenta:

“Os atores da dádiva introduzem, deliberada e permanentemente, uma incerteza, uma indeterminação, um risco quanto à efetivação do contradom, de modo a se afastarem o máximo possível do contrato, do comprometimento contratual (mercantil ou social), e também da regra do dever; na verdade, de qualquer regra de tipo universal. Por quê? Porque estas últimas têm propriedade de obrigar o outro independentemente do ele que existe entre o outro e o eu”.<sup>110</sup>

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

Analisando as tribos Haida e Tlinkit, Mauss (1999) observa que tudo era pretexto para o potlatch - a prática do dom. O potlatch (distribuição de propriedades) não é somente um fenômeno econômico, mas domina a vida religiosa, jurídica e artística. Não são indivíduos que trocam entre si, mas coletividades formando alianças perpétuas - impondo reciprocidade. Estas doações de presentes, inicialmente,

---

109 (GODBOUT, 1999, p. 162.

110 GODBOUT, 1998, p. 45.

apresentam-se puramente graciosas, e o beneficiário será obrigado a retribuir o equivalente com usura. O autor observa que o potlatch não tem sua existência somente nas sociedades “atrasadas”, mas nas sociedades europeias também. Para ele, “a coisa recebida como dom, a coisa recebida em geral compromete, liga mágica, religiosa, moral e juridicamente o doador e o donatário. Vindo de uma pessoa, fabricada ou apropriada por ela, sendo dela, confere-lhe poder sobre o outro que a aceita”.<sup>111</sup>

Para Lanna (1995), a dádiva engloba convite, festa, visita, favor, sacrifício, processo e tributo, e não troca, apenas, de presentes (a doação de remédios dos prefeitos do sertão e da Zona da Mata são alguns de seus exemplos). A *reciprocidade hierárquica é ontológica*. Historicamente, a nossa dádiva se estabelece(u) pela violência dos proprietários contra os seus “moradores- servidores”. A luta dos “moradores-servidores” se dá contra o “mau” patrão - e não contra a instituição do Senhor- Patrão, já que *toda* a relação se estabelece pela *reciprocidade hierárquica*. Mas não só pela violência, acreditamos, pois, se assim o fosse, a ruptura, a ameaça seria uma constante possibilidade contra o poder instituído. A violência só é e foi possível porque resgatamos *permanentemente* um outro polo *compensatório*: o afetivo, o erótico e o lúdico (alguns prevalecendo mais que outros em épocas e regiões diferentes). Ora, a violência normalmente é chamada quando há uma ameaça de perda do controle. Quando o poder simbólico não funciona, ela, a violência, irá lembrar quem manda e quem tem o poder de fato. Como bem disse Maria I. Queiroz, “as relações entre proprietários e mão de obra [em nossa sociedade], livre ou escrava, eram ambíguas, oscilando entre paternalismo e tirania”.<sup>112</sup> Leal (1986) afirma também que o paternalismo acolhe os seus protegidos, mas “nega pão e água a seus adversários”.

O favor vai ser um valor quase universal em nossa sociedade, tornando uma ideia fora de lugar: o liberalismo. O favor perpetua a dependência social e mental.<sup>113</sup> Chauí (1993) observa também que a dependência e o favor, sob o paternalismo e o clientelismo, são transformados até em qualidades positivas do “caráter nacional”.

---

111 MAUSS, 1999, p. 365.

112 QUEIROZ, 1987, p. 12- 3.

113 Schwars, 2000.

Marcos Bezerra (1999) vai criticar a leitura do clientelismo - o que implica o favor - de diversos pesquisadores como um cálculo racional e utilitarista. A troca em si - a dimensão simbólica - é deixada de lado por aqueles analistas. A troca entre parlamentares e eleitores tem uma faceta: ao mesmo tempo que o parlamentar fica preso ao eleitor, ele desempenha sua função mais eficiente, pois consegue relacionar-se com este mais fluidamente. Nesse caso, a via é de mão dupla: não existe um explorador sem que o outro aceite esta relação. Na medida em que uma pessoa tem atendido um pleito feito ao político, cria-se uma dívida pessoal, que amarra a pessoa, ou um político. Na medida em que os compromissos não são cumpridos (como obtenção de recurso para obras no município), os laços podem se desfazer. Portanto, os agrados são uma constante para que se possa *renovar* constantemente a relação de dívida. Por isso o assessor busca ser agradável e simpático aos burocratas ao Congresso para que os processos de seu interesse andem satisfatoriamente. Doar presentes é uma forma de agradecimento e reconhecimento daqueles que contribuíram nos serviços prestados. Dar presentes não é subornar, mas manter a renovação dos laços.

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

ressignificar o que existe de positivo na dádiva (dar, receber e retribuir) - e nas sociedades igualitárias modernas.

Se podemos postular a presença da dádiva como “não- verdadeira”, devemos reconhecer que, em nossa sociedade, ela se instituiu recorrendo ao mundo idílico Mensões “primárias” são muito importantes: o erótico, o lúdico e o afetivo<sup>114</sup>, como componentes de *culturalização* e de culto - o seu polo *oposto complementar* (pela hierarquia, pela força e pela subserviência). Ou seja, a questão se coloca muito mais como uma dimensão de *significação* que reconhecimento de uma *ontologia da reciprocidade hierárquica*.

Ora, ao mesmo tempo que se elevam ao máximo esses componentes da “subjetividade”, anteriormente anotados, desconsideram-se a dor, o sofrimento como componentes importantes do nosso imaginário. Então, “temos que ficar de luto para a instauração de uma identidade não anômala”, pois temos um “débito psíquico” para com nossas etnias originárias, senão não haverá conscientização de uma nova identidade.<sup>115</sup>

### 2.3. Erotismo, festas e hierarquias

Como bem mostrou Gilberto Freyre, a importância da festa (religiosa ou/e profana - pois as duas se misturam em nossa sociedade)<sup>116</sup>, da “miscigenação racial”<sup>117</sup> 5 (o que levou Gilberto Freyre a construir sua

---

114 Gambini, 1999; Freyre, 1997; Da Matta, 2000.

115 Gambini, 1999.

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

117 O imaginário social da miscigenação racial está tão presente no Brasil que o censo na Bahia será refeito pelo IBGE, já que o levantamento sobre questões raciais (fenotípicas) detectou apenas 15% de negros - sendo 20% de brancos e 60% de pardos. O grupo Olodum, autodenominado afrobrasileiro, irá apoiar publicamente o recenseamento do IBGE. Não entraremos em debate aqui sobre a validade da medida tomada pelo IBGE,

teoria da “democracia racial brasileira”<sup>118</sup> e do erotismo deslavado, permissivo e perverso (redescoberto no final da década de 80 a 90 com os sambas, pagodes, forrós eletrônico e funk), se auto-instituiu como imaginário central da nossa sociedade - formadora e alimentadora de nossa identidade social. Como bem disse Da Matta, a festa serve para “relacionar domínios segregados e afastados uns dos outros”. “Assim, na Semana Santa”, comenta o autor, “nas festas de santos, nos rituais cívicos, nos festivais esportivos e nos eventos políticos de massa, é possível tentar reunir novamente esses domínios, realizando uma experiência fundamental de vivência da totalidade”<sup>119</sup>.

Ribeiro (1994) faz uma diferença entre festa popular e oficial. A primeira desorganiza e inverte a ordem social. O espírito festivo brasileiro ri da miséria, “fazendo crer que a vida é muito mais que a

---

mas ressaltaremos a força da “fábula das três raças” brasileiras apresentada por Da Matta

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

119 DA MATTA, 1997, p. 106.

miséria”. “Festar desde a miséria”, complementa ele, “é afirmar - desde o reverso social - que algo está profundamente errado: é isto um protesto profundo e cheio de humor”. A segunda, a festa oficial, normatiza, legitima a ordem social. Há uma dimensão de igualdade e de seriedade na festa: “a festa só é festa porque ela é séria” - o povo assume com seriedade e intensidade a organização da mesma.

Lanna (1995), em sua pesquisa sobre troca e patronagem, observa a importância da festa religiosa e do lúdico (futebol) nas cidades que ele analisou no sertão e litoral do nordeste. Há um calendário de festas formando um ciclo anual<sup>120</sup> e “invasão” de moradores de outros municípios para participarem dos eventos - rituais de dança (forró e leilões) aproximam e distinguem o povo comum dos políticos locais e dos padres (normalmente os organizadores da festa). Em um dos municípios, o futebol serve para unir famílias adversárias na política - os políticos são os *donos* do time. Em outros, para acirrar o ânimo entre elas. Os resultados dos jogos são alterados a favor do mandante do time com maior força local, e servem de debate e ironia a parte dos moradores.

Montes (1998) relembra que, historicamente, “o catolicismo brasileiro traz a marca desse ethos festivo”. Na sociedade brasileira “não se podem distinguir com precisão as fronteiras entre o sagrado e o profano, o fervor íntimo e a mais pura expansão da alegria festiva”. Montes acredita que as festas religiosas são um bom indicador de como se podem visualizar as transformações no sagrado, entre o público e o privado. O catolicismo colonial brasileiro foi “impregnado de magia, uma religião íntima e próxima que tem, nos santos, benévolos intercessores dos homens junto à divindade”<sup>121</sup>. Schwarcz (1999) apresenta, no período do Império, um calendário anual de festas religiosas no Rio de Janeiro que perfaz um total de 92 festas, uma média de 8 festas mensais.

Freyre (1996) analisa a festa (o carnaval) como uma válvula de escape (por parte de negros, mulheres, crianças e indígenas) diante de um

---

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

121 MONTES, 1999, p. 103.

poder opressor e repressor patriarcal. Portanto, os bailes de máscaras, juntamente com os entrudos serviram “como meios de desobstrução psíquica e, ao mesmo tempo, social de uma população obrigada, nos dias comuns, a normas de comportamento que, em muitos, sufocavam tendências instintivas para alegrias ruidosas e tradições extraeuropéias de danças sensuais”<sup>122</sup>.

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

“As imagens contraditórias das festas permissivas do carnaval e a brutalidade dos assassinatos são alarmantes, assim como as tensões entre tolerância e repressão, aceitação e ostracismo estão profundamente arraigadas na história e cultura brasileira. Da mesma forma que o mito – bastante disseminado – de que o Brasil é uma democracia racial obscurece os padrões enraizados de racismo e discriminação, também a noção de que ‘não existe pecado ao sul do equador’ esconde um amplo mal-estar cultural diante dos relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo, no maior país da América Latina.”<sup>123</sup>

Há uma autointerpretação de sensualidade e erotismo do povo brasileiro de forma ambígua, que alguns repudiam (sentem vergonha) e outros elevam ao máximo patamar. A ambiguidade origina-se dos mitos de fundação: o “Brasil como paraíso” e “Este país não presta”.<sup>124</sup> O erotismo e o sensualismo do brasileiro são vistos por ele como uma ideologia que serviu às elites para formar sua identidade, tanto para os estrangeiros como para os nativos. A questão de gênero é uma das formas de manifestação da violência simbólica em nosso país: a anatomia do corpo é objeto de enunciação e hierarquização, moldando e definindo os sujeitos no âmbito do cotidiano. Afirma ele que a ideologia erótica

---

122 FREYRE, 1996, p. 111.

123 GREEN, 2000, p. 26.

124 PARKER, s/d.

“estrutura, assim, um universo alternativo de experiência sexual - um universo que adquire forma concreta não apenas nas próprias práticas eróticas, mas na linguagem e nas formas de festas populares que os brasileiros usam para brincar com as definições sexuais, nas histórias que contam uns aos outros sobre si próprios como seres sensuais”.<sup>125</sup>

O erotismo e o sensualismo são instituídos na leveza, na brincadeira, na jocosidade. Quando se refere a sexo, a brincadeira, a alegria é estampada, mesmo que seja para inferiorizar o outro. Quando se refere a “bicha louca”, por exemplo, isso é visto como ameaça por parecer com a mulher e denegrir a imagem masculina - termina por ser caracterizado um anômalo por não ser nem um nem outro. Há diversos sentidos para a palavra brincar: um deles refere-se a brincadeiras inocentes de criança, e outro é sinônimo de relação sexual. Ele conclui:

“unindo as brincadeiras infantis às dos adultos, e fiel à lógica totalizante e transgressora da ideologia erótica, o uso do brincar no mundo da sacanagem quebra as categorias e distinções hierárquicas que normalmente ordenam a vida cotidiana (...) é nesse mundo de brincadeira, claro, que a tristeza cede lugar à alegria e à felicidade, que o gozo oferece um escape para a vida. Não é de surpreender, portanto, que brincar seja usado também com o sentido de ‘fazer carnaval’”.<sup>126</sup>

Para o autor, o carnaval brasileiro consegue se destacar de outros carnavais no mundo, pois “incorpora uma ética dominante: a convicção de que, a despeito de todas as evidências em contrário, existem ainda um tempo e um lugar onde é possível a liberdade total”. Assim, o carnaval terminou por se transformar em uma metáfora. Como o dia a dia é autorepresentado como luta, sofrimento, esforço, o carnaval reaparece ao dia a dia como uma brincadeira, transformando em diversão o cotidiano do povo sofrido. O carnaval serve como reinvenção do futuro, enquanto o mito de origem se baseia no passado.<sup>127</sup>

Da Matta reconhece, apesar de sua visão *fatalista* do “ser brasileiro”, que a sociedade brasileira “ainda não se viu como sistema altamente

---

125 Idem, p. 18.

126 Ibidem, p. 213.

127 Ibidem, p. 210.

hierarquizado [entre as raças] (...). Numa sociedade onde não há igualdade entre as pessoas, o preconceito velado é forma muito mais eficiente de discriminar pessoas de cor, desde que elas fiquem em seu lugar e ‘saibam’ qual é ele” (DA MATTA, 2000, p. 46). Da mesma forma que nas relações sociais há hierarquia, também há nas relações sexuais. Conforme o autor acima,

“a relação sexual, na concepção brasileira, coloca a diferença e a radical heterogeneidade, para, logo em seguida, hierarquizá-las no englobamento de um comedor e um comido (...) Assim pode-se dizer que, nas suas relações com as virgens e esposas - ou mulheres que assim se definem socialmente -, os homens é que são os comedores; mas nas suas relações com as mulheres do mundo e da vida - ou com aquelas que se definem independentes e individualizadamente-, eles são comidos. O resultado é algo que reproduz, em outro nível e em outro plano, a dialética da casa e da rua, deste mundo e do outro, da lei e da pessoa, do malandro e do caxias, da ordem rígida e do “jeitinho” que tudo resolve”.<sup>128</sup>

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

Em pesquisa realizada na favela do Vigário Geral (RJ), sobre gênero, sexualidade e juventude, Monteiro observou (1999) que há uma cultura de exibição de corpos (garotas passeiam de short colante e bustiê e garotos, de torso nu; adolescentes grávidas exibem suas barrigas) em detrimento de diálogos sobre sexualidade e sua prevenção (doenças e filhos) e forte controle familiar. As pesquisadoras Bozon e Heilborn (1996), segundo Monteiro, “destacam que a expressividade corporal brasileira, contraposta à valorização da troca verbal na realidade francesa, insere-se num universo social controlador que tem origem na herança de uma organização relacional e hierárquica da vida social, na qual os papéis de gêneros são claramente delimitados”. Apesar de todo o erotismo e sensualidade das jovens, em outro momento ela observa

---

128 DA MATTA, 2000, p. 60-1.

que “as descrições das características de gêneros ilustram a presença da perspectiva hierárquica na percepção do grupo. Para as garotas, os homens são ‘safados’, ‘imediatistas’, gostam de briga, têm mais liberdade e devem trabalhar. Em contraposição, as mulheres são definidas como ‘sofredoras’, ‘esforçadas’, ‘possessivas’, ‘medrosas’, ‘lentas’, e pertencentes ao mundo doméstico”.<sup>129</sup> A valorização do casamento e da virgindade foi um aspecto ressaltado na pesquisa.

Essa erotização imaginária de nossa civilização, que Gilberto Freyre denominou de “mistura gostosa”, dificulta processos de autonomia em virtude de nossa autoinstituição valorizar apenas o prazer e esconder a identidade da “dor” e do “sofrimento” social daqueles que na escala de marginalização social se encontram em um patamar elevado - nesse sentido, não há englobamento. Por sinal, o ano 2000 marca o centenário desse autor que, mais do que um pesquisador, é o patriarca-mor da cultura doméstico-clientelista. Ele expressa a ambiguidade tão decantada por Da Matta<sup>130</sup>. Ambiguidade que foge, como todo político adepto da cultura doméstico-clientelista, das definições de ideia e de programas. O seu universo simbólico é o da *amorfidade do ser*. Mota (1994) está correto ao observar aquela como característica básica do autor. Seria mais preciso: não só do autor, mas do nosso imaginário social.

Pode-se dizer que Freyre recriou, reviveu, exaltou e idealizou o passado. Segundo o mesmo historiador, Freyre era “continuista, conservador, lusófilo, patriarcalista, escravista (...) seu olhar é um olhar ‘branco’, aristocrático, elitista, embora muito sofisticado”.<sup>131</sup> Já Mota

---

129 MONTEIRO, 1999, p. 132, 135.

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

131 REIS, 1999.

(1994, p. 54) ressalta que Freyre “carrega consigo um certo sentido de mando, as marcas da distinção e do prestígio, uma visão senhorial do mundo” e que seu regionalismo, genérico e estreito, serve apenas para o encobrimento da dominação. Leite (1983) observa que G. Freyre, apesar de reconhecer que o Brasil herda das três raças, é superficial na cronologia e no espaço e “não [conseguiu] identificar, na realidade psicológica do brasileiro contemporâneo, influências desse sistema - a não ser, talvez, o que denomina culto do pai e maternismo e, em outro sentido, o personalismo”; destaca, também, que ele tinha ternura pelo negro escravo, aquele que ‘conhecia a sua posição’, como o menino saco de pancadas. Skdimore (1994) o critica por tomar o Nordeste como modelo e generalizar para todo o Brasil o patriarcalismo.

Reconhecer essas características e posições do autor de Casa Grande e Senzala não significa dizer que ele simplesmente “inventou” o passado do “nada” – seria pura mistificação, ou alucinação, ou um simples cinismo. Apenas reforçou, ampliou as lentes de visibilidade para seu interesse e em alguns momentos, de fato, cinicamente, mascarou a realidade, acusando os “moleques”, as “mulatas” e as “negras” de masoquistas - quando, na verdade, foram violentados. A criação da mulher fogosa, particularmente a “morena”, em nosso imaginário, deve ser vista não como uma ideologia das elites, apenas, mas como uma *autoinstituição do masculino* (o patriarca) em nossa sociedade. De fato, ela serve para encobrir a violência que a mulher vem sofrendo em nossa sociedade e como o poder do falo se instalou no Brasil.<sup>132</sup> Para Gambini, a colonização foi realizada apenas a serviço do falo. A mulher, quando presente, não estava como companheira, mas como receptáculo, um veículo carnal para o gozo do homem. Não havia mãe, apenas um pai (fálico). Todo o universo da colonização é masculino: a navegação, a Escola de Sagres, a Igreja. Transformam a mulher numa “maternidade biológica” e “coadjuvante”. Criamos uma sociedade sem lei, o que terminou ocasionando um sadomasoquismo sob o domínio do macho. Ele conclui: “A sociedade brasileira foi fundada, criada e mantida pelo princípio masculino, fálico, desbravador, penetrante, conquistador e impune em seus excessos”.<sup>133</sup>

---

132 GAMBINI, 1999.

133 Idem, p.175.

Não se pode esquecer que um não existe sem o outro. Só há erotismo cultuado porque há a violência contra a mulher<sup>134</sup>- por isso da exibição acentuada do corpo da mulher. Freyre (1996) observou que, em períodos conservadores, a mulher tinha seu papel social bem definido (ser esposa e viver para o marido e a família), como no fim da monarquia no Brasil e início da República, quando o culto da mulher se fazia à *outra* e não à esposa. A esposa tinha que ser gorda, a outra, corpo escultural, modelo francesa. Mantinha-se o padrão conservador, mas as relações extraconjugais e a idealização da mulher não deixavam de se fazer. Alguns, na década de 30, agrediam as mulheres, agredindo

---

134 Na sociedade brasileira, a valorização positiva do erotismo, entra em choque com alguns dados referentes a violência contra a mulher. Enquanto na França, desde 1980, o ato sexual praticado por casal, sem o consentimento da mulher, é considerado estupro, no Brasil muito mal se debate essa questão. Segundo Saffioti, no Brasil “dentre homens agredidos fisicamente, 10% tiveram parentes como agressores e 44%, pessoas conhecidas. As cifras correspondentes para as mulheres são 32% e 34%. Lidos conjuntamente, esses dados revelam que a violência física doméstica é mais de duas vezes maior para mulher que o homem (32% para 10%) e sinalizam uma mais intensa cronificação da violência entre homem e mulher que entre homens”. Quando a mulher está casada, a violência não deixa de se expressar elevadamente - entre as faixas de idade de 18 e 28 anos. Segundo a autora, os conhecidos são mais perigosos que os estranhos. “Casais das classes média e alta representam 60% das famílias em que a mulher é vítima de violência. Este dado destrói um elemento fundamental do mito do homem violento, qual seja, o de que a incidência da violência é maior nas camadas populares” (SAFFIOTI, 1994, p. 156, 159). Segundo Dávilla Neto (1994) a violência, o machismo, o autoritarismo contra a mulher são provenientes do patriarcalismo brasileiro. Para ela, “o estilo de vida urbano, compreendido enquanto um estilo de vida moderno, admite a coexistência de atitudes conservadoras” e que estas atitudes estão “integradas à rede de relações interpessoais”. Ela apresenta algumas hipóteses específicas: 1. As mulheres são mais ligadas ao comportamento convencional quando intervêm mecanismos de identificação com os papéis tradicionais idealizados; 2. os homens têm maiores tendências autoritárias quando estas traduzem sua adesão à autoridade de instituições políticas (pensamento institucional), enquanto as mulheres são mais sensíveis à autoridade religiosa (crença religiosa); 3. As tendências autoritárias mais acentuadas entre os homens são associadas à autoridade parental, ao nacionalismo, à ideologia militar e ao pensamento institucional na medida em que elas refletem o poder político, masculino; 4. As tendências autoritárias mais acentuadas entre as mulheres são as associadas à crença religiosa, ao convencionalismo e à submissão autoritária, na medida em que elas refletem o poder de autoridade religiosa (ou mística), e a submissão ao seu status quo tradicional (DÁVILLA NETO, 1994, p. 89-90). Após esses dados, temos que concordar com Dias (1999) quando a mesma afirma que é “difícil reconhecer que somos um país sem coração, [apesar] de tão emotivos como somos”. Portanto, Gambini (1999) está correto quando diz que a mulher é apreendida apenas, como objeto sexual, pois a sociedade brasileira não sabe lidar com o polo feminino, sendo reconhecida apenas, com uma perversidade sutil, como uma “linda mulher” (a “beleza” brasileira).

as prostitutas. Por não se enquadrarem no papel de mulher (aconchego do lar e do casamento), as prostitutas, que mostravam partes íntimas do corpo, exalando perfumes fortes e extravagantes, eram vistas como “fermento corrosivo lançado no grêmio social” e como “vício”.<sup>135</sup>

#### 2.4. Jeitinho e “Você sabe com quem está falando?”

Se no plano histórico a erotização e a deserotização da mulher se apresentam como face da mesma moeda, a cidadania também se fará com faces complementares. Recorremos a práticas sociais que ferem a noção de “igualdade moderna” para nos tornarmos “iguais” (o jeitinho) e utilizamos o “você sabe com quem está falando?” para lembrar a existência da hierarquia. Elas não são antagônicas entre si: coabitam na mesma estrutura de significação. Um é um modo harmonioso, tem muito de cantada, o outro, conflituoso, há referência a uma autoridade escalonada, mas imprecisa. Como Da Matta diz, “há sempre outra autoridade, ainda mais alta, a quem se poderá recorrer. E assim as cartas são lançadas ...”.<sup>136</sup>

Para Barbosa (1992, p. 73), o jeitinho é nosso jeito “cordial”; o “você sabe..”, nosso jeito “autoritário”. Segundo ela,

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

O que a autora quer dizer é que o “jeitinho” surge em “circunstâncias”, “situações”, iguala na diferença; ele é uma “arte” (tem que saber “pedir”), enquanto o “você sabe com quem...?” indica a hierarquia e definições de papéis: o que manda e o que obedece. Barbosa (1992) observa que o jeitinho, além de ser uma caracterização específica, é uma identidade social. Uma das suas características do jeitinho é que “lança mão de categorias emocionais”, recorrendo à intimidade, à familiaridade e à

---

135 RAGO, 1997.

136 DA MATTA, 2000, p. 101.

igualdade. Quando alguém tenta apresentar-se como superior (classe social, status, dinheiro), há uma reação contrária. Para a autora, “o drama social do jeitinho tenta, a um só tempo, conciliar o princípio individualista da regra universalizante e da igualdade ao tratamento personalizado, concebido e previsto pela ótica hierárquica e holista”.<sup>137</sup> Ela observa que é difícil uma análise satisfatória da sociedade brasileira, porque, de um lado, há um discurso da impessoalidade e individualista e, de outro, a existência de práticas hierárquicas e holistas.

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

Já Bezerra (1999) e Lanna (1995) veem o jeitinho como uma dimensão *ontológica da dádiva* (do vínculo social) e enquanto estrutura arquetípica. O primeiro observa que os políticos e seus assessores buscam ser agradáveis, simpáticos e de bom relacionamento para que se possam resolver os empecilhos burocráticos e políticos utilizando-se os recursos de lembranças ou presentes. O segundo não só vê como uma dimensão ontológica da dádiva, mas vai buscar no *trikster* para situar o malandro. Ele diz que “há malandragem onde há aliança” e que a mesma tem um valor estrutural em nossa sociedade: o tráfico de influências é uma de suas formas de expressão que gera dependência para com o recebedor do mesmo. O malandro, para o nordestino, é o sabido - mais amplo que o malandro. “A figura do ‘sabido’ denota clara superioridade, englobando os três vértices do triângulo ritual” [esperto, culto, sábio].<sup>138</sup>

Mas outros pesquisadores vêem no jeitinho nada mais que uma “estratégia” ou “táticas” de sobrevivência e de conflitos de classe, não tendo nada a ver com a dimensão cultural. Ele pode ser associado a manipulações políticas das elites. Por exemplo, Medina (1998) argumenta que aceitar os traços de personalidade e caráter (entre eles, o do jeitinho) como causadores dos problemas nacionais é pensar que

---

137 BARBOSA, 1992, p. 85.

138 LANNA, 1991, p. 90.

poderemos mudar a sociedade a partir de valores morais e éticos como por “encanto”. Para ele, são as elites que justificam esses “traços” como explicativos de nosso atraso enquanto nação em “desenvolvimento”.

Já Teixeira (1990) advoga que o jeitinho é resultado de astúcia e resistência burocráticas e racionalistas. É uma resposta à instituição burocrática. Detestamos a lei vigente porque não a fundamos, já estava aí. O jeitinho pode ser uma esperança: a lei expressa a prepotência do colonizador. Essa desconfiança com a lei do colonizador não é conjuntural, mas estrutural. Como não reconhecemos essas leis do colonizador, só há uma saída: passar por cima de todas elas. Se a única coisa que nos cabe é gozar (aprendido com o colonizador), “como a lei protegeria nosso direito de gozar?”, pergunta ele.<sup>139</sup>

Se se apresentou a questão do jeitinho como “manipulação de classe”, como “estratégia de sobrevivência”, “resistência”, “falta de ética” e “estrutural”, há aqueles que acreditam que ele pode ser originário de processos de “sanidade mental”. É o que pensam vários especialistas da UNB quando de uma pesquisa realizada nas escolas públicas do nosso País. A “síndrome de Burnout” está presente em parte do coletivo de professores. Essa síndrome envolve três componentes: 1. exaustão emocional; 2. despersonalização; 3. falta de envolvimento pessoal no trabalho. Portanto, o desânimo, a violência, práticas irresponsáveis no trabalho (o jeitinho, por exemplo) etc, são produtos de processos complexos ligados ao mundo “exterior” (política salarial, condições de trabalho etc) mais as questões voltadas ao “interior (questão do afeto, relações humanas/familiares).<sup>140</sup>

Não se discorda, totalmente, dos autores citados anteriormente. Há uma certa verdade em todos eles. Mas alguns cuidados precisam ser tomados: não podemos aceitar determinadas práticas (justificadas coletivamente) como patologia, pois, para sermos coerentes com esse pensamento, teríamos que adotar medidas *puramente* terapêuticas (o que, a bem da verdade, não deve ser descartado). Acredita-se que há casos, e não são poucos, de “saúde mental”, provenientes de situações estruturais e conjunturais. Porém acha-se aqui que seja mais um problema de compartilhamento de símbolos. Por outro lado, os adeptos da explicação do jeitinho, da malandragem, como estratégia, resistência

---

139 CALLIGARIS, 1997.

140 CODO, 1999.

a lutas sociais ou sobrevivências, podem ser aceitos em alguns casos, mas seria legítimo perguntar: por que não adotarem outras estratégias de lutas (diversos tipos de greves, paralisações, projetos localizados de “conscientização”, etc)? Por que é tão comum o uso dessa estratégia? E por que o governo não reage ferozmente contra esse comportamento institucionalizado? Como uma estratégia pode se tornar algo permanente?

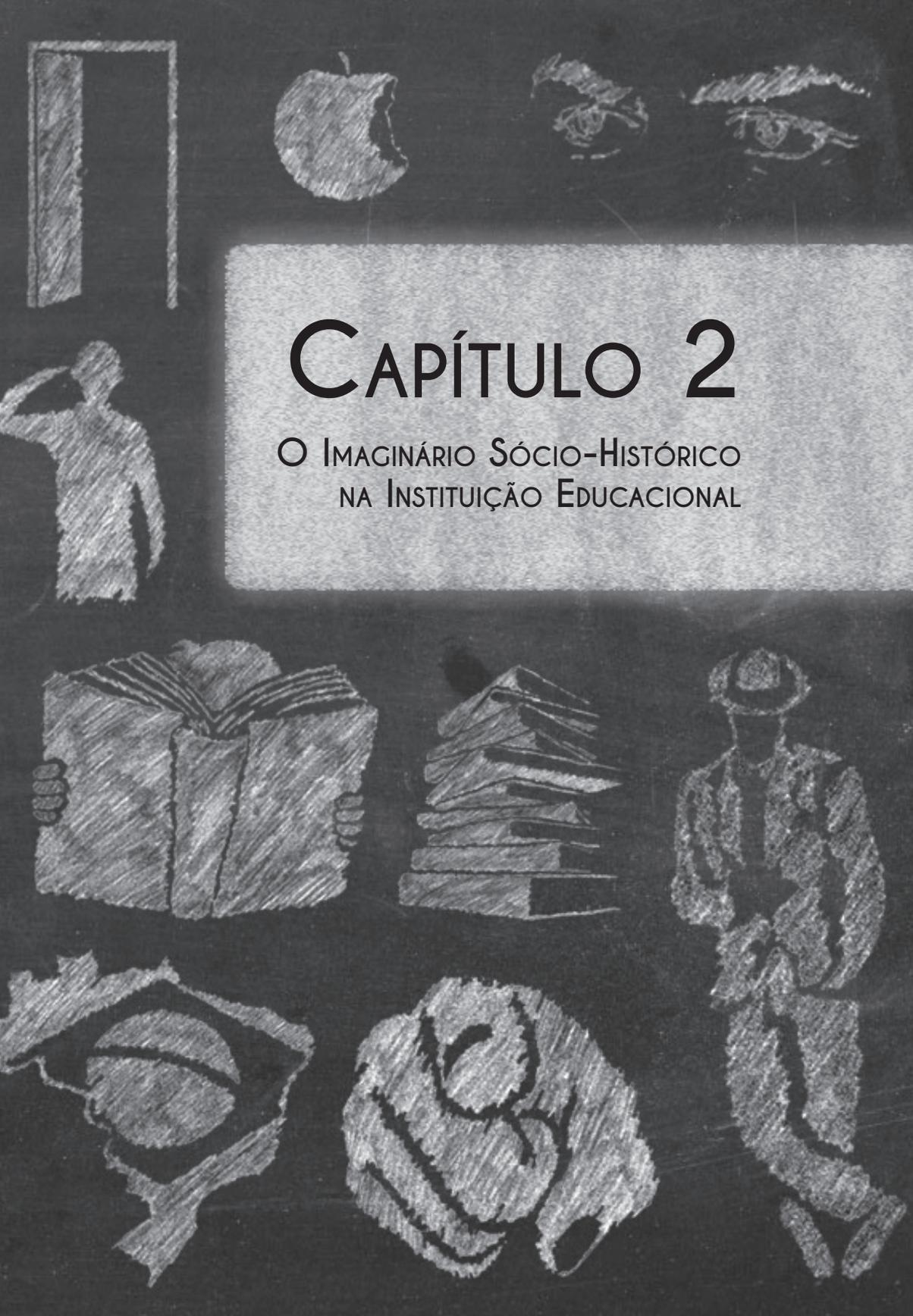
Acredita-se que é verdade para determinados casos, mas não pode ser tratado como uma lei. De acordo com esta tese, é importante observar o jeitinho, não por questões morais, mas por dificultar a instauração de instituições autônomas e democráticas, pois ele (por se instituir como pessoa), ataca a categoria de igualdade e fortalece a instituição patriarcal. Por isso, também, não procede a leitura de Lanna (1995) sobre o trickster, pois, para ele, o mesmo tem um caráter de inverter a ordem social, sentindo prazer na ação contra a ordem social. O trickster é um personagem burlesco, trapaceiro, enganador, ladrão, transgressor e violador dos tabus mais rígidos.<sup>141</sup> Ora, o malandro e o jeitinho *não invertem a ordem social* mas fazem parte dela e a legitimam. Quem se colocar em posição contrária aos seus defensores será mal visto, recorrendo-se a denominações de “chatos”, “certinhos” ou “americanos”. O jeitinho e a malandragem só são mal vistos quando associados aos políticos. Deve-se levar em consideração o malandro como *trickster (inverter a ordem social), em casos específicos, mas não como um carma (um destino)*. Ora, o *trickster é a primeira fase do herói, segundo o psicanalista Henderson (1993)*. “*É um personagem dominado por seus apetites; tem a mentalidade de uma criança. Sem outro propósito senão o de satisfazer suas necessidades mais elementares, é cruel, cínico e insensível. Para que o homem maduro floresça (conheça sua força e às fraquezas), será necessária sua morte simbólica, a do herói*”<sup>142</sup>

---

141 MESLIN, 1992.

142 HENDERSON, 1993, p. 112.





# CAPÍTULO 2

O IMAGINÁRIO SÓCIO-HISTÓRICO  
NA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL



# CAPÍTULO 2

## ○ IMAGINÁRIO SÓCIO-HISTÓRICO NA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL

### 1. DIMENSÕES IMAGINÁRIAS NA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL

Nesta seção, serão tratadas as questões da significação imaginária do tempo de serviço dos diretores e do simbolismo nominal das escolas. O tempo cronológico em nossa sociedade está ligado ao seu controle do tempo social por um detentor. O tempo não se refere a uma relação de coexistência com o espaço, em que prevaleçam a linearidade e a progressão (modernidade), mas o controle sobre o tempo/espaço pelo patriarca. O tempo é uma instituição imaginária social e não uma entidade objetiva e absoluta do imaginário individual.

Como diz Nobert Elias, o tempo é algo que se aprende: não tem uma existência puramente objetiva. O ser é disciplinado para lidar com determinado tempo social estabelecido – não é uma instituição individual, mas social. O tempo é “uma instituição cujo caráter varia conforme o estágio de desenvolvimento atingido pelas sociedades. O

indivíduo, ao crescer, aprende a interpretar os sinais temporais usados em sua sociedade e a orientar sua conduta em função deles”<sup>143</sup>.

*O congelamento do tempo* é uma das marcas do nosso imaginário – ser e fazer ser. O tempo-progresso, linear e retilíneo, é incorporado, aceito apenas, para a *manutenção* e criação de uma temporalidade cíclica. Ou seja, a temporalidade moderna é *traduzida* nas bases do retorno cíclico do eterno fazer da Casa-Grande (aceita-se a eleição – tempo de disputa -, desde que se tenha controle sobre ela, por exemplo). Isso quer dizer que temporalidades outras poderão ser resgatadas, *reapropriadas* para os interesses dessas significações. Por isso é preciso *readaptar* e *reinterpretar* o discurso moderno de impessoalidade, de representação. Para o da personalidade e da tradição. A nossa sociedade a valoriza, não a temporalidade cronológica controlada por seus detentores<sup>144</sup>; não para a rotatividade dos gestores, mas o *eterno retorno* das funções como *propriedade individual*.

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

Enriquez (1991) chama a atenção para o fato de que, nas sociedades tradicionais, os estados militaristas (a força fállica) e a religião. Desempenham papéis importantes na dominação político-econômico-psíquica. Para ele, “a religião acalma o conflito das raças e origens”,

---

143 ELIAS, 1998, p.15.

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

enquanto o chefe do Estado, no início herói, tornar-se-á posteriormente, chefe de horda. Categoricamente ele afirma: “Ele considerará a nação como o seu bem próprio, amoldável e dobrável à sua vontade, e seus cidadãos como seus súditos. Ele fará sua família e sua clientela se aproveitarem de seu poder, e ao povo vigiado caberá a submissão ao exército e à força de repressão brutal das milícias”.

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

## 2. SÍMBOLOS NOMINAIS DAS ESCOLAS

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

Percebem-se os “modelos exemplares” e os valores que nossas elites elegem e elegeram ao nomearem as escolas públicas da cidade de Recife: o machismo e o religiosismo. O primeiro, porque as mulheres estão exclusas, praticamente, das homenagens (insignificante presença, apesar de serem maioria absoluta na instituição educacional, de 1ª a 4ª série). Conforme Monlevalle (1996), 90% são mulheres que exercem o magistério no Brasil e maioria relativa nos outros graus de ensino. Quando são lembradas, elas surgem na dimensão sagrada (as Santas). O *fato* se apresenta também na homenagem e memória aos militares. O outro “modelo exemplar” ficou para os “jesuítas” (na presença, principalmente, das mulheres Santas e dos homens Santos). As garras

do catolicismo conservador se estendem razoavelmente nas escolas “públicas” e “laicas”.

No quadro a seguir, é possível ver que nos nomes das escolas predomina o gênero masculino sobre o feminino, além da presença do religioso e de militares; ou seja, o patriarcalismo (macho e força) está presente nos símbolos nominiais das escolas.

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

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

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

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

vir acompanhada de uma prática diferenciada, senão seria, apenas, uma mudança de rótulo.

Se nos símbolos nominais prevalece a força masculina, nas direções de escolas públicas do Estado, na cidade de Recife, as mulheres irão predominar.<sup>145</sup> Na DEE Verde, oitenta e quatro mulheres são diretoras. Isso corresponde a 81,55% do corpo total de diretores. Dezenove homens dirigem as outras escolas, o que significa 18,45% do total. Na DEE Amarela, oitenta e cinco mulheres dirigem as escolas, o que corresponde a 81,74%, enquanto dezenove homens dirigem as outras escolas, correspondendo a 18,26%. Num total de 207 escolas, 169 (81,65%) são dirigidas por mulheres, enquanto 38 (18,35%) são dirigidas por homens.

Se se levarem em consideração apenas esses dados acima, chegar-se-á à conclusão de que o imaginário feminino é que prevalece nas escolas em Recife. No entanto, não é bem assim. Nosso estudo aponta, ainda, significações do masculino quando das definições dos papéis sociais que cada gênero deve desempenhar: brincadeiras vulgares dos professores com as alunas, com a concordância das professoras (escolas Amarela), idealização da Santa Virgem como mulher-mãe (nas duas escolas investigadas), etc.

### 3. OS CARGOS DE DIRETORES DE ESCOLA: PROPRIEDADES PRIVADAS SIMBÓLICAS

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

Como se observa no quadro seguinte, associando-se a outros levantamentos de pesquisa realizados por nós, vê-se que está muito longe de se instituírem escolas democráticas e autônomas, pois um dos

---

145 Levantamento de dados realizado em junho/julho de 2001 nas DEE's (Diretoria Executiva Educacionais).

princípios é a rotatividade dos seus gestores, o que não vem ocorrendo nas unidades escolares.

**Quadro 2.** Escola Recife – Diretores e Conselho Escolar: Tempo de Gestão (parcial)<sup>146</sup>

Escolas	Conselho Escolar (anos)							Tempo de serviço na direção (anos)				
	Meses	1	2-3	4-5	6-8	10	15	Meses	1-4	5-8	9-12	13-14
Gestão eleita		03	22	12	2	-	01	05	18	8	07	-
Gestão tradicional	07	06	45	10	4	01	-	07	46	27	07	12

Das 127 escolas investigadas (tempo de serviço na direção), 38 (29,92%) já vivenciam eleição direta para diretor e 89 (70,08%) não vivenciam essa experiência. Ora, o que esse quadro nos mostra é que, entre as escolas que vivenciam a eleição direta para diretor (39 escolas), 39,47% (15 escolas) estão na faixa de 5 a 12 anos gerindo as unidades – índice relativamente alto, o que é preocupante. Mas é bom observar que houve um crescimento significativo daqueles que seguiram a forma eletiva de escolha de diretor da faixa de “meses a 4 anos” (23 escolas – 60,53%), de 1996 a 1999. Acreditamos que isso esteja ligado à saída do governo Miguel Arraes e à entrada do novo governo.<sup>147</sup>

Por outro lado, os diretores que estão gerindo as escolas que não vivenciaram a eleição direta correspondem a 40,44% nas faixas de 5 a 14 anos, ou seja, dos 89 diretores, 36 estão nessa faixa. Percebe-se aqui que há verdadeiros *especialistas* em gestão escolar. É importante registrar, também, que quando da entrevista. Por telefone, alguns diretores fizeram comentários acerca dos quesitos perguntados. Por exemplo, uma diretora, quando indagada pela pesquisa sobre se havia conselho escolar em sua unidade, respondeu automática e enfaticamente: “Os

<sup>146</sup> Pesquisa realizada entre o período de agosto/setembro de 1999. São 207 escolas públicas estaduais na cidade de Recife. Conseguimos levantar dados apenas de 127 escolas (61,35%).

<sup>147</sup> Essa hipótese que se levanta aqui talvez proceda pela seguinte questão: no período de transição do governo Miguel Arraes Alencar (PSB) para a posse do então eleito, governador Jarbas Vasconcelos (PMDB), duas diretoras confidenciaram-nos que fariam a eleição direta para diretor de escola porque não queriam deixar a função de diretora da escola – elas estariam, assim, acobertadas, politicamente, contra o atual governador eleito Jarbas Vasconcelos (PMDB).

pais são miseráveis intelectualmente e culturalmente” para participarem de algum Conselho Escolar. Não valia a pena chamá-los à participação. Coincidentemente ou não, essa diretora já estava há 14 anos dirigindo uma escola do ensino fundamental na DEE Amarela. Já outras tentaram argumentar, complementando a resposta do questionário por escrito, que tinham sido escolhidas por abaixo-assinado ou por aclamação, querendo, com isso, se distinguir das demais, que tinham sido indicadas por políticos ou pelas DEEs. Quanto ao conselho escolar (CE), observou-se que há uma diferença razoável entre as gestões tradicionais e as eleitas: 58 escolas tradicionais criaram conselhos escolares entre as faixas de “meses a 3 anos”. E, nessa mesma faixa, 25 escolas de gestão eleita construíram seus CEs. Isso se explica pela pressão que o governo Miguel Arraes fez para implementar sua política de “gestão colegiada”. Por outro lado, entre os CEs mais antigos, pouquíssimos estão entre a gestão tradicional (1) e a eleita (1). Tomando a faixa de tempo de 6 a 15 anos de fundação do CE, encontraremos 3 Conselhos para a escola que vivencia eleição direta e 5 para a escola que não vivencia eleição direta. Quanto à formalidade, pode-se deduzir que ambas as escolas não valorizaram uma gestão colegiada. Isso sugere que houve um crescimento estrondoso nos últimos anos (se comparados com os mais antigos), ou seja, em 1991, havia apenas, aproximadamente, 3 escolas com CE. Quanto à *forma*, à *figura*, não há diferença substantiva entre as gestões “tradicionais” e as “eleitas”. Se levarmos em conta apenas, no geral, a formação do CE.

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

Se, por um lado, as escolas, nas constelações de teias do imaginário que se apresentam pelos símbolos, espelham a Casa Grande e Senzala, no organograma do poder no tempo, as DEEs<sup>148</sup> não se apresentam muito diferentes. Os seus membros são verdadeiros especialistas nas funções que comandam – raros são os novatos. A maioria absoluta já passou por vários governos que se autodenominam, por ideologia,

---

148 Atualmente, a DEE Verde possui noventa funcionários, seis cargos de confiança (gerência) e um cargo de diretor. Normalmente, os cargos de gerência são indicados pelo diretor da DEE.

diferentes. Por exemplo, há servidores de “plantão” que estão na função desde o governo de Joaquim Francisco (PFL), ou seja, há mais ou menos 10 anos. Após esse governo, já tivemos o governador Miguel Arraes de Alencar (PSB). E o atual governador Jarbas Vasconcelos (PMDB) (1 ano de mandato no início da realização da pesquisa), e ainda estão ocupando a mesma função (outros mudaram apenas de uma sala para outra). Não se pode desconhecer um detalhe: são *cargos de confiança*.

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

Se as funções ocupadas pelos gerentes das DEEs são de confiança, mais ainda é a de diretor da DEE. Todos eles são indicados por políticos ou por secretários do governo, segundo reportagem. A jornalista observa que “a grande vantagem do cargo é o poder que se tem nas mãos”: compram e repassam materiais, concedem vagas.<sup>149</sup>

Apresentamos, a seguir, o quadro das DEEs extraído daquela reportagem.

DEEs	Indicado	Padrinho	Parentesco
DEE Verde*		Liberato Júnior (PMDB)	Amigo
DEE Amarelo*		Efrem Maranhão (s/ partido)	Amigo
Metropolitana Norte	Maria de Fátima Q. Galvão	Guilherme Uchôa (PMDB)	Amiga
Metropolitana Sul	Teresinha Morais Andrade	Pierre Lucena (s/ partido)	Amiga

149 JC, 07/02/2000, A3.

DEEs	Indicado	Padrinho	Parentesco
Mata Norte	Ana Emília do Nascimento	João Negromonte (PMDB)	Amiga de Milita Ferreira (Dir. da Cruzada da Ação Social)
Mata Centro	-----	-----	-----
Mata Sul	Enoelino Magalhães	Eudo Magalhães	Filho de Encolino Magalhães
Litoral Sul	Nilma Paes Barreto	Armando Monteiro Neto (PMDB)	Mulher de Edil Alves, ex prefeito de Rui Formoso
Vale do Capibaribe	-----	-----	-----
Agreste Meridional	-----	-----	-----
Agreste Central	Maria José Neves	Tony Gel	Irmã de José Dutra (ex Prefeito de Caruaru)
Sertão do Moxotó	Marlene Sobral	José Marcos (PFL)	Irmã de José Leite (suplente de vereador)
Sertão do Alto Pajeú	João Mariano	Antônio Mariano (PFL)	Tio
Sub-Médio S. Francisco	-----	-----	-----
Sertão Médio S. Francisco	Lucineide Moraes	Cyro Coelho (PFL)	Amiga
Sertão Central	Maristela Alencar	Antônio de Pádua (PTB)	Prima
Sertão do Araripe	Maria Ramos Muniz	Joel de Holanda (PFL)	Irmã de José M. Ramos (ex presidente da assembléia legislativa)

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

“o ingresso no magistério público estivesse previsto mediante concursos públicos de provas e títulos [Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971], ainda hoje, com mais de 500 mil professores diplomados fora do emprego, mais da metade dos docentes nas redes estaduais

e municipais não ingressaram por concurso, e a maior parte deles não está enquadrada na carreira”.<sup>150</sup>

O nepotismo, forma e maneira de ser-fazer da cultura doméstico-clientelista, impera no Estado de Pernambuco, com “pessoas de bem”, desde o período colonial e imperial.<sup>151</sup> Como ressalta Da Matta, “por trás das nomeações, encontramos o interesse individual, mas lá está também a razão de um conjunto de laços sociais imperativos”<sup>152</sup>

Dois gerentes das DEE’s, apesar de terem vivido em partidos de esquerda (PCB), e outro sindicalizado (APENOPE). Demonstram o quanto eles não rompem com essas significações da cultura doméstico-clientelista. Se esses dois são envolvidos politicamente, o atual diretor da DEE Verde detesta política. Quando perguntado se era filiado a partido político, ele respondeu: “Graças a Deus, não. Não suporto”. Complementa: “Porque eu acho uma mentira também. Me desculpem os políticos, todos, todos são mentirosos”.

Os outros dois primeiros acima, em entrevista ao pesquisador, ao serem indagados acerca da democracia na DERE, reconheceram que seus cargos e o órgão intermediário (DEE) não são democráticos – no máximo, eles “tentam” manter relações interpessoais “democráticas”, pois a DEE é um órgão de “execução”. Ao se perguntar a um gerente da DEE Amarela. Se lá existiam democracia, autonomia e cidadania, este respondeu: “Bem, dentro da estrutura hierárquica, você sabe que, dentro da burocracia, existe uma hierarquia, então eu acho que o conceito de democracia está muito montado aqui dentro, não é?, nessa relação hierárquica”. Mas ele tenta acrescentar que há uma preocupação sua e que busca relações democráticas no seu setor. Interessante é que um gerente da DEE Verde disse a mesma coisa: há democracia no setor dele. E se todos dizem a mesma coisa, pode-se concluir que a DEE é democrática, contradizendo seu discurso. Um gerente da Recife 2 diz:

“dentro do meu departamento existe democracia. Tudo é definido com as minhas... É... Com as minhas técnicas; muitas vezes uma

---

150 Monlevade, 1996, p. 148.

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

152 DA MATTA, 1992, p.14.

sugestão delas é acatada, e muitas vezes quem toma as decisões são elas e eu dou o aval às decisões que elas tomam. Então, aqui, na minha Divisão, existe, certo? Não sei nas outras, não é? Mas na minha divisão, existe”.

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

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

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

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

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

Já quanto à religião, o diretor da DEE Amarela não a defende (a sua sala é repleta de ícones religiosos), pois é questão de foro íntimo, mas o diretor da DEE Verde defende o seu ensino na escola pública, uma vez que, segundo ele, a religiosidade ajuda a formar cidadãos. Como ele disse, “a escola tem que ter esses momentos, um momento de reflexão religiosa, sem dar os caminhos”, e defende, “ não só na escola pública; eu acho que todos os órgãos têm que ter. [...] Deus. É bom, isso aí fortalece, disciplina, torna o cidadão mais consciente”.

### **3.2 Exercício de poder governamental: reunião das DEEs com as Escolas**

Nas reuniões das duas DEEs de Recife com as respectivas escolas que fazem parte de sua jurisdição, não pareceu haver nenhuma preocupação com a construção democrática. Aos diretores das escolas cabiam apenas suas execuções.

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

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

O grupo se dirigiu à sala da Central de Tecnologia (CT), por sua solicitação, para que fosse realizada essa parte da “reunião” em um local fechado – a reunião estava sendo realizada num pátio. Lá foram lidos os programas, as prioridades e metas. No novo ambiente de reunião, na sala da CT, os gerentes da DEE<sup>153</sup> Verde comandaram os encaminhamentos nas reuniões. Seus gerentes e outros funcionários ficaram atrás dele. O diretor da DEE Verde demonstrava cansaço, como alguém que trabalhasse muito – olhar e falas de alguém muito cansado. Por sinal, até na entrevista para esta pesquisa, a sua voz era baixa e ele se apresentava cansado (apesar de estar em sua sala fechada, com o gravador bem próximo a ele, perdemos diversas passagens). Ele disse aos diretores presentes que “não se sentissem, órfãos”, porque ele estava ali para protegê-los no que fosse possível. Ele falou que, nas condições de trabalho dos diretores, “eles são heróis”. Uma gerente de programação passou a mão gentilmente na cabeça da diretora da escola que investigamos. Mas, apesar da “afetividade”, do “protecionismo do pai”, de uma “comunidade de iguais”, de fato isso não era uma reunião:

---

153 Nesse período da investigação, esse órgão se chamava DERE.

se tomarmos por reunião uma participação de todos os presentes interagindo e podendo ocorrer resoluções das mais diversas (e não só as requeridas pela direção da DEE), o que de fato ocorreu foi uma implementação, execução de uma política e não uma discussão. O prazo e o calendário já estavam determinados pelo governo, e nenhum assunto novo foi solicitado aos presentes. A pauta já estava decidida de antemão. A reunião era um informativo do que os “técnicos” já tinham decidido anteriormente na SEE. A reunião se resumiu a: 1. uma apresentação de dança; 2. um comentário sobre os verbos e 3. uma leitura, pelo diretor da DEE, dos programas do governo. Em uma outra reunião, no ano seguinte, em maio de 2000, na DEE Verde, a diretoria da escola Verde disse que não recebera a pauta da reunião. Entrevistando um gerente da DEE Verde, ele disse que o evento tratava do PEE:

“ Eles agora estão recebendo orientações, que levarão pra suas escolas, pois, no dia 24, a escola como um todo terá um dia de discussões. A partir dessas discussões, (...) a síntese vem pra DERE e esta organiza e leva pra Secretaria de Educação para que esse documento, até o final de julho, esteja na Assembleia Legislativa: é o PEE na sua versão final.”

Quando se perguntou se a pauta tinha sido divulgada com antecedência, ele disse duas vezes que “não”. Logo em seguida, ele disse que não tinha entendido a pergunta. Perguntou-se: “Foi distribuída a pauta, antecipadamente, para eles ou não?”. Ele responde: – “Não, não, não entendi a pergunta”. Ele complementa, após uma outra pergunta sobre o mesmo tema, que “todo diretor recebeu um ofício e estava sabendo que a presença deles era para essa discussão, inclusive já com um calendário informando que a escola teria o dia 24 reservado para discutir internamente”.

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

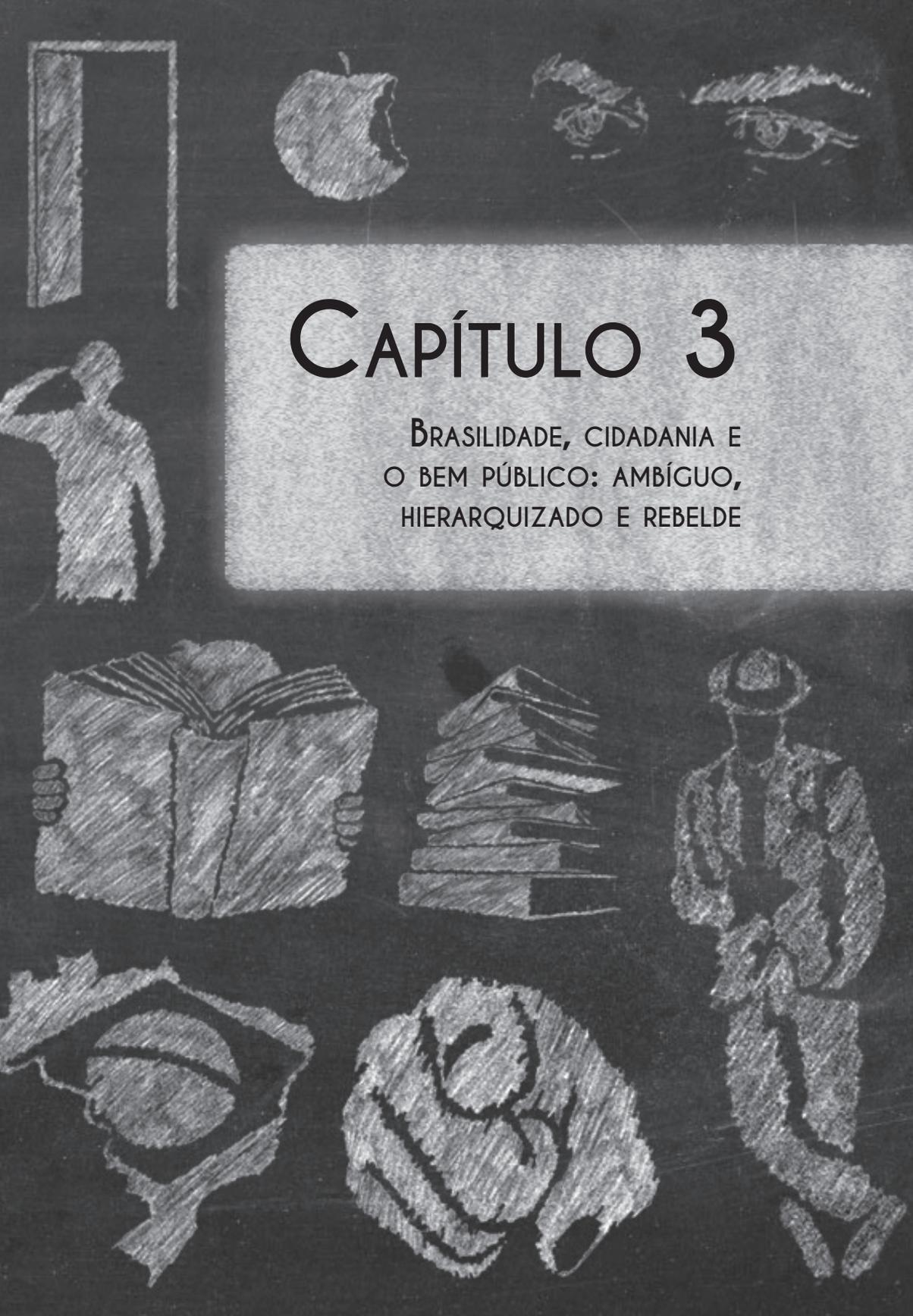
Mais do que o controle das direções por políticos/máquina governamental, o que se controla e se tem como referência é o domínio do tempo por uma forma de ser social. Indicar alguém (ou assumir

por eleição direta) para assumir (por um tempo indeterminado) uma função pública significa nada mais do que ter o controle do tempo, pois, caso não o faça, o caos se instalará. A esse diretor caberá dirigir, como num mundo doméstico, a seu bel prazer, e como troca simbólica permanente, relações de cumplicidade, de dependência, para que esse tempo de *eterno retorno* não se rompa, pois, se isso vier a ocorrer, trará sérios danos à ordem estabelecida. Como não existem símbolos sem a recorrência a ritos, as reuniões das DEEs fortalecem e possibilitam que essas significações não “morram”, pois eles são sua forma de fazer ser esse Ser. A personalização, a hierarquização e o mandonismo são algumas de suas manifestações principais.

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

Nos capítulos seguintes, será explicitado como se constituem e se fazem esses sentidos no cotidiano escolar, a partir das relações interpessoais, da linguagem e dos ritos. Veremos, também, como os ambientes escolares (as salas de aula, a secretaria, etc) só existem pela atribuição de sentidos e como são ambíguos em alguns momentos, podendo se transformar de quase-lugar (hierarquizado) em espaço (lutas) e vice-versa. Os ambientes são preponderantemente masculinos. Mas também se verá como no cotidiano são ressignificados esses valores, fazendo com que haja momentos de autonomia diante deles, impossibilitando, assim, seu predomínio absoluto. E são essas ressignificações, elaboradas nos momentos de conflitos, do inesperado, pela expectativa do que se propõe o discurso (democracia, por exemplo) e pela própria personalidade do sujeito envolvido em um conflito ou situação, que possibilitam enriquecer e complexificar o social. O mundo não é somente reprodução, ele é reprodução porque é criação. E criar significa instituir novas temporalidades (reforçando ou inibindo as significações predominantes).





# CAPÍTULO 3

BRASILIDADE, CIDADANIA E  
O BEM PÚBLICO: AMBÍGUO,  
HIERARQUIZADO E REBELDE



# CAPÍTULO 3

## BRASILIDADE, CIDADANIA E O BEM PÚBLICO: AMBÍGUO, HIERARQUIZADO E REBELDE

### I. O IMAGINÁRIO CENTRAL: O ERÓTICO, O LÚDICO/FESTIVO E O AFETIVO NAS UNIDADES ESCOLARES

Este capítulo visa expor a abordagem microssocial nas escolas públicas, ou seja, os estudos de interações sociais e das suas práticas nas duas escolas públicas estaduais. Estudamos os ritos, os símbolos, a linguagem e as interações interpessoais em seu cotidiano.

Este capítulo foi dividido em duas seções: na primeira um estudo do *imaginário central (I/C) - o erótico, o lúdico e o afetivo nas unidades escolares* - e do *imaginário social histórico nas duas escolas investigadas*. Na segunda seção, foram estudados os pontos comuns das duas escolas: 1. Análise da cidadania e do bem público, embasada no conceito de patriarcalismo; 2. Símbolos e linguagem; 3. Identificação e análise de comportamentos e práticas discursivas que se contraponham à ordem estabelecida na escola.

Serão apresentadas, agora, as significações imaginárias do erótico, do lúdico e do afetivo no cotidiano escolar. As ambiguidades de

comportamentos são uma de suas marcas. Primeiro, porque permitem e, algumas vezes, estimulam (conscientemente ou não) determinados comportamentos e, em outros momentos, reprimem os mesmos. Portanto, liberdade e repressão andam juntas, havendo necessidade de dominar bem os códigos simbólicos presentes neles para saber o que é permitido e o que não o é. Por outro lado, a leitura dos códigos dependerá muito do humor de cada um, principalmente se se referir a uma autoridade. Já mostraram vários autores<sup>154</sup>, que o bom humor dos coronéis, dos patriarcas, transforma-se rapidamente em agressão física ou verbal. Essas significações imaginárias irão moldar os diversos locais em espaços e quase-lugares de forma não fixa e não permanente: são fluídos e maleáveis, enquanto servirem aos interesses de quem comanda. Isso só é possível pela intimidade constituída e construída no cotidiano: as relações pessoais (afetivas, eróticas e lúdicas) são valorizadas, defendidas e são referências preponderantes nas condutas dos seus membros. As regras impessoais são defendidas somente para os outros ou como vingança.

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

I. **Lúdico:** Jogos e brincadeiras - normalmente viris, violentos e masculinizados.

Além disso, o domínio dos meninos nos locais da escola é evidente. Um dos momentos do lúdico, o estado de espírito (o riso), mostrou que se recorre a ele para desenvolver o nosso lado crítico, rebelde e conservador. Organizamos e sistematizamos as características do riso: **a)** Jeitinho e dádiva; **b)** Riso: erótico, sedução e gênero; **c)** Riso crítico: *riso conformista-crítico*; riso deboche e desprezo; riso confrontação; **d)** Riso de submissão e reconhecimento da autoridade; **e)** Riso de conformação; **f)** Riso de desconsideração, de menosprezo; **g)** Riso de medo a uma autoridade, a uma situação e à instituição; **h)** Riso e hierarquia social.

Como raramente foram presenciados momentos de crítica aberta sem apresentar um estado de espírito alegre, portanto não se escondendo atrás do riso para fazer uma crítica, acredita-se aqui que *instituímos a crítica, a confrontação* com uma autoridade *através do e pelo riso*. O riso

---

154 QUEIROZ, 1976; HOLANDA, 1994.

é a forma de manifestar o cidadão nas escolas investigadas e, outras vezes, de legitimar o poder instituído. O primeiro se expressa quando não se aceitam arbitrariedades das autoridades constitutivas da escola; e o segundo, quando se assume uma situação de inferioridade e de impotência e se reconhecem na autoridade instituída a personalização do poder e sua legitimidade de Pai.

II. **Afetivo:** presenciamos dois “tipos” de manifestação do afetivo: 1. o carinhoso, o atencioso; 2. o da intimidade. O primeiro se apresenta por comportamentos, gestos ou expressões gentis, necessários ao relacionamento humano. O segundo se caracteriza por furar a barreira do gentil e afluir para o da intimidade e do erotizado, em que o limite entre o aceitável e o não aceitável (invadindo privacidade) se exprime.

III. **Erótico:** A intimidade é enorme. Não há limites: a ideologia burguesa do privado (o corpo é um bem privado) não é reconhecida nem vivida plenamente nas escolas. Encontramos, também, o erótico nas vestimentas. Apesar disso, a repressão às vestimentas sensuais foi efetivada pela escola.

## 1. LÚDICO: JOGOS E BRINCADEIRAS

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

As meninas, normalmente, ficam, em grupos de três a sete, conversando, brincando entre si, sentadas nos bancos do pátio, ao redor do palco do pátio, ou na sala de aula, no portão, comprando picolé ou

conversando com alguém do lado de fora da escola. A sua diversão, além da conversa, é também a gritaria. Em menor proporção que os meninos, as meninas gostam de correr e de dançar. Em minoria, elas respondem às brincadeiras viris dos meninos na mesma proporção. Correm atrás dos meninos, puxam suas camisas e batem em suas costas.

Certo dia, seis alunas do turno da tarde brincavam agressivamente com um aluno, dando-lhe tapas na testa. Num outro dia, elas brincavam entre si de empurrar e se agarrar, a ponto de o professor pedir “calma” para poder entrar em sua sala de descanso. Certo dia, um grupo de alunos e alunas, divertindo-se sadicamente, prendeu uma colega na sala do grêmio, colocando um cabide no trinco. A aluna ficou gritando várias vezes, solicitando ajuda. O grupo permaneceu em silêncio e a aluna, em desespero lá dentro. Eles não se constrangeram, ao serem observados, continuando a rir e se divertir. Eles também gostam de correr, de brincar de “pega ladrão”, principalmente no turno manhã, que tem crianças. No turno da tarde, os alunos gostam de correr das meninas, quando fazem alguma brincadeira obscena e elas reagem querendo bater neles. Outros alunos brincavam de dar tapas nas costas uns dos outros. Um chegou a empurrar o colega e ele caiu no chão para, logo em seguida, começar a esmurrá-lo.

Não há espaços determinados para as brincadeiras. Brincam no pátio, na antesala da secretaria, nas salas de aula, na área livre por trás das salas de aula (escola Verde), na área externa, nos corredores, nas rampas, na quadra de esportes (Escola Amarela).

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

Quanto a uma outra dimensão do lúdico, trataremos aqui de um dos seus aspectos, o *estado de espírito*, sendo o riso um dos seus momentos. Encontramos nas escolas investigadas diversas formas de comunicação e linguagem através do riso. Podemos classificá-las como: riso de *deboche*, de *crítica sutil*, de *segunda intenção* (sexual ou cumplicidade), do medo, da *esperteza do jeitinho*, de *submissão* e, portanto, de conformação com o poder. Portanto, o riso não é apenas uma manifestação de alegria e descontração da subjetividade individual, do inconsciente, como advoga Freud (s/d), mas uma *linguagem simbólica*, que expressa formas de instituir-se de nosso imaginário e está associada ao tempo sócio-histórico.

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

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

### **a) O jeitinho e a dádiva**

A simpatia, recurso adotado pelo jeitinho, segundo Lívia Barbosa, surge em situações e circunstâncias não esperadas. Ela é uma forma de dádiva, criando compromisso com o outro ao retribuir e criar o vínculo entre os presentes, pois ninguém pode negar a simpatia e a cordialidade de um gesto inocente, amável e gracioso. Nesse sentido, o riso é uma

manifestação de dependência, já que precisa do outro para existir socialmente, mas, ao mesmo tempo, amarra o outro, envolvendo-o em seus interesses. Essa capacidade de ficar “dependente” do outro e simultaneamente amarrá-lo é uma das manifestações do jeitinho.

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

Ao entrevistar alunas do turno da tarde, da Escola Verde, elas expressaram essa capacidade de instituir-se pela esperteza ao jogar para o entrevistador a responsabilidade da resposta. Perguntamos a uma: “O que você entende por democracia?” e ela responderau: “Eu não sei dizer, não”. Outra respondeu: “Eu já ouvi falar, mas não sei explicar, não”. Outra, sugeriu ao entrevistador: “Explique o senhor pra gente”, e se puseram todas a rir.

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

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

Em outro caso, o riso pode servir para legitimar atos lesivos ao patrimônio público, ao menosprezar críticas acerca dessa prática. Portanto, uma crítica séria deixa de ser séria porque ela apreende a seriedade em seu campo: no campo do indeterminado, no campo da espontaneidade e da liberdade do riso - o campo da criação. A diferença desse riso para o outro é que o riso e o risível faziam parte do primeiro exemplo; no segundo, está numa terceira pessoa ausente. Mas coadunam com uma coisa: o jeitinho *singulariza e menospreza* a rigidez da vida e da ordem social porque ele faz recurso de “categorias emocionais”.<sup>155</sup> Para que seriedade se podemos levar a vida “na boa”? Na prática, a professora

está dizendo o seguinte: “É assim mesmo, vai ficar velha antes do *tempo*. O que adianta se preocupar?”.

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

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

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

Richard Parker observa que na sociedade brasileira o erotismo e a sensualidade são instituídos na leveza, na brincadeira. Dessa forma, “quebra-se” a distinção hierárquica do seu cotidiano. Mas não somente “se quebra” a distinção hierárquica como se aproximam as pessoas para

transformá-las em eterno gozo de prazer. Ora, o riso é uma manifestação da “bonificação de prazer”<sup>156</sup>. Na medida em que esses temas “tabus” são tratados de forma jovial (alegre), há a possibilidade de quebrar a hierarquia e, assim, o poder instituído se mantém intacto: toma todos iguais. Para que se preocupar com questões sérias se se pode sobreviver suportavelmente? Por outro lado, é bom observar, no exemplo abaixo, o limite e a separação entre os corpos, que não devem ser mantidos distanciados absolutamente, mas expostos e tratados sem nenhum rigor de constrangimento: “tudo” é permitido porque somos todos iguais e inocentes. Não há maldade ou segunda intenção por parte daqueles que nasceram alegres e sensuais. O riso pode aparecer de forma explícita ou implícita, com segundas intenções, mas, em outros momentos, ele se apresenta como intimidade, indo além do esperado da ordem social dos papéis. Nesse caso, só há um papel social: estar além do definido pelo papel social. Recorre-se à improvisação para que a interação social se efetive plenamente, sem que a ordem esteja ameaçada. Pelo contrário, a ordem social será garantida porque a cumplicidade e a intimidade possibilitam a tudo e a todos ficarem em seus lugares ao se encerrar a improvisação da intimidade - já foi permitido ir “além do esperado”. Todos estarão satisfeitos por ter havido a *equalização* social. Para Barbosa (1992), o brasileiro tem pavor da diferenciação social, pois sua igualdade tem um valor moral muito acentuado.

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

A responsável pela biblioteca, informando o pesquisador sobre um concurso de poesia para os alunos, comentou sobre a poesia que ganhou o segundo lugar. O aluno só pensava em mulher, apesar de ser ele “pirrainha”, disse a bibliotecária. Por ser “pirrainha”, talvez se justifique a graça, mas, ao narrar da premiação, a bibliotecária praticamente

---

156 FREUD, s/d.

transformava o riso no assunto principal ao contar sobre este assunto, mostrando-se extremamente alegre. O mais importante não era tanto o conteúdo do que ela falava, “tem que ter menina no meio”, mas a malícia que ela elegia como tema principal. Ela disse: “Ele é bem pirrainha, tudo o que ele fala tem que ter menina no meio (riu)”. Na poesia, além de ter “menina no meio”, o garoto demonstra tristeza por ter a cidade de Recife muita pobreza, mas ela menosprezou esse lado da crítica social. Uma parte do conteúdo dessa poesia expressava: “Recife tem muitas belezas, o que eu acho bonito são as praias, as paisagens, e o que me deixa triste é a pobreza”. O sentimento de tristeza, presente na poesia, é menosprezado, valorizando-se apenas as “meninas bonitas” e a beleza de Recife. É como se o lúdico e o erótico fossem mensagens mais importantes que a condição social da cidade.

### **c) Riso crítico**

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

Na introdução desta seção, vimos que a maneira de ser cidadão dos que fazem a comunidade escolar é manifestada pelo riso. É por ele que se critica e se reclama. Observamos quatro formas de riso crítico: 1. hierarquia social; 2. conformista; 3. debochado; 4. confrontação. Todos eles recorrem à amenização do tratamento da coisa séria pelo riso.

Quando, em algum momento, um assunto se tornava sério demais, o riso explodia como mediador do conflito. O riso é resgatado para a realização de uma crítica e de uma reclamação sobre uma realidade dada. A crítica de uma realidade negativa é apreendida na fluidez do riso. A realidade tem que ser aliviada na sua manifestação para que se possa suportá-la. Isso sugere que a realidade é imutável, mas suportável caso se saiba lidar com ela.

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

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

### **Riso conformista-crítico**

Uma aluna do turno da noite critica os funcionários e a escola por usarem alunas para fazer o cadastramento de matrícula. “Onde estão os funcionários?”, indaga o pesquisador. Ela responde: “De bunda pra cima” e, enquanto isso, o aluno leva “porrada”, e começa a rir. Ela fala: “Oia, Eles vão receber o décimo, e a gente não vai receber é nada, vai receber é porrada (riso)”. Esse riso crítico surgiu, também, como impotência diante da realidade que nos cerca. Nesse sentido, é conformista e rebelde ao mesmo tempo. Conformista porque sempre o aluno leva “porrada” e eles, os funcionários, estão sempre “de bunda pra cima”. Vai ser sempre assim. Rebelde porque é capaz de identificar problemas e indignar-se

por determinada situação. Mas há algo a acrescentar: a hierarquia social retoma como tema. O reconhecimento de que uns estão “vagabundando” e outros só “levam porrada” significa dizer que há os que podem fazer tudo e os outros que apenas recebem os infortúnios da vida.

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

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

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

Numa entrevista com alunas do turno noturno, elas se puseram a rir criticamente diante da pergunta sobre o funcionamento da escola. Ela disse: “a escola funciona muito mal, eu acho”. Elas explicaram porque funcionava muito mal: “Porque, primeiro, tem que colocar disciplina. Eles não colocam disciplina”. O reconhecimento de que os professores não “botam” disciplina é motivo de riso porque se trata de uma situação evidente para elas: não há disciplina. O que é que se pode fazer senão rir? Ora, elas se apresentavam como seres frágeis diante da realidade e impotentes para lidar com ela de forma satisfatória.

## Riso debochado e desprezo

A emergência do riso debochado e do desprezo se manifesta em um alto grau de intimidade, agressividade e ausência de distanciamento entre pessoas (conhecidas ou não). Não há limites para a “invasão” do espaço do outro. Aplica-se também a apenas uma forma de satisfação de prazer: “que o outro se ‘exploda’, eu gozando, tudo bem”. Mas se apresenta também como uma explosão de insatisfação com uma realidade dada (uma autoridade, uma instituição), ou como uma recorrência à necessidade de ordem para o funcionamento da instituição escolar.

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

Em outro momento, a crítica surgiu como deboche e desprezo a um determinado tipo de diretor, que poderíamos classificar de “bundão”, “frouxo”, “bom demais”, por exemplo. O “bundão” pode ser associado a “muito bom”, “não liga pra nada”, pois não consegue colocar limites, “botar moral” - expressão comum dos alunos. Ora, um diretor que faz tudo que o aluno pede, termina por levar a escola a uma “zorra”, uma bagunça. Sendo assim, o escracho, o deboche e o desprezo são dirigidos ao diretor.

A autoridade se desfaz, talvez, por ser “trouxo”. Certamente porque um diretor tem de ser “rígido”. A lembrança da ordem está presente nesse relato. A aluna disse que a escola vizinha era pior, uma “zona”, e começou a rir. “Se eu disser assim”, ele, o diretor, faz. Para ela, “ele não liga pra nada”, pois “ele é muito bom”. Ela podia dizer isso dele porque ele já fora professor dela. “Ele era professor daqui e eu não fazia prova, não. Fazia não. Eu dizia: ‘fulano’, eu não sei, não. Ah! se quiser repetir

minha nota, repita, aí repetia minha nota (riso). E ele é diretor de lá agora, é zona. Digo logo”.

Uma professora se aproximou do pesquisador e contestou o discurso crítico e debochado da aluna anteriormente exposto. Ela se intimidou um pouco, negou que tivesse falado que a escola era suja, mas manteve o riso debochado e de desprezo. Ela disse: “Eu disse que a escola era suja?”, repetiu a aluna. “Falei?”, mas não mantém uma discussão séria, de aprofundamento e convencimento da crítica. Logo em seguida começou a rir. Ou seja, não precisou convencer ou explicar nada.. Além disso, o riso encerra a possibilidade da continuidade da discussão. A professora reage: “o povo reclama de barriga cheia”.

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

Uma aluna, durante a entrevista, ficou “debochando” o tempo todo do entrevistador. Não falava “nada com nada”. Ela estava deitada em um banco de cimento, de bustiê, barriga de fora, cabelo trançado e

segurando a cabeça. Estava acompanhada de um rapaz (uns 20 anos) e de outra jovem. Quando o entrevistador perguntou: o que acha” dessa escola?, ela respondeu: “É uma coisa muito chata. Porque não tem coisa que preste aí, e muito blá-blá-blá”. Indagada sobre o que era “blá-blá-blá”, começaram a rir todos, jogando um para o outro responder. “Você estuda aqui?”, perguntou o entrevistador a ele. Ele respondeu: “Estudo à noite”. Ela se intrometeu: “É um negócio muito obcecado”. “O que é obcecado?”, perguntou o entrevistador: “Essas coisas que entram pela narina e saem pela urina (risos)”. Ela disse que, “lá dentro do colégio, o senhor passava pra lá e pra cá. Eu arriando da cara do senhor”. O entrevistador perguntou o que ela achava da escola. Ela respondeu imediatamente: “Apesar de ela estar toda fodida, toda lascada,mas é legal. (risos)”. Ela disse que gostava da escola “porque gostava de arriar com a cara do diretor e dos professores, é muito gostoso”.

### **Riso confrontação**

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

Quando em entrevista com um grupo de alunas do turno da tarde, a diretora entrou abruptamente na sala e disse que a entrevista estava demorando demais (“Essa entrevista coletiva está muita demorada”); pelo menos uma não se intimidou, continuou conversando sem se incomodar com a presença e a pressão da diretora. As outras, de certa forma, se intimidaram, ao começarem a rir e a se justificar diante da intromissão da diretora: “Não, a gente tá dizendo ([...]) a gente tá respondendo”, e começaram a rir. Há dois aspectos a se observar nessa situação. Primeiro, o riso das alunas significou que a diretora teria que

“manerar” sua autoridade, pois elas não queriam confusão e confronto. Novamente, o riso maroto, simpático, tenta impedir um possível confronto. Segundo Livia Barbosa (1992), o jeitinho é o lado oposto da hierarquia. Ele expressa o nosso tipo de igualdade social e, portanto, não pode aceitar o recurso da hierarquia, pois “somos todos iguais” (essas alunas, em outro momento, se levantaram contra professores que não as tratavam como “iguais”). E como é que se estabelecerá a igualdade? Retornando cada um para seu lugar *harmonioso*, pois não estão fazendo nada, apenas “dizendo a verdade”. O segundo aspecto, em outro momento da mesma entrevista, revela que os risos serviram para *confirmar* que ela, a “líder” das alunas, tinha personalidade e firmeza e, ao mesmo tempo, que elas negociaram com a autoridade ao reconhecerem, através do riso, a sua presença. A aluna “líder” criticou, na presença da diretora, sem se intimidar, a formação de fila para entrar na escola: “A gente tá dizendo a verdade, não tá mentindo, não (riso)”. A diretora indagou sobre o que estava faltando fazer na escola, e elas responderam com risos. Posteriormente, reforçamos a pergunta: “O que está faltando?” Elas disseram que já tinham respondido. Uma decidiu responder e disse: “Professores respeitem os alunos”. Outra complementou: “A fila”, e todas riram. A “líder” respondeu diretamente e incisivamente: “Eu vou dizer a verdade, eu não gosto dela. Eu vou’ dizer a verdade, por que mentir?, ninguém gosta da fila. É! Não é melhor dizer a verdade que mentir?”.

Vimos aqui que, quando a crítica emerge, é “recolhida” (crítica de uma mãe à fila de matrícula), para’ não parecer que se critica a quem gosta ou negligencia do/o outro no processo de comunicação/conflito (deboche, por exemplo). Ambos estão fundados numa relação pessoal e emotiva como guia principal de atitudes. A diferenciação e o distanciamento são inaceitáveis. Isso significa dizer que só momentaneamente é possível emergirem explosões contra uma determinada situação ou autoridade.

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

O riso não expressa apenas uma confrontação com uma autoridade, mas um reconhecimento da autoridade, do seu saber e de sua experiência.

Portanto, pode expressar a submissão e o reconhecimento à/da força da autoridade. A recorrência à hierarquia ficou bem evidente aqui.

Essas mesmas alunas analisadas anteriormente riram quando a diretora apresentou a sua autoridade como incontestável e que não fazia teatro ( drama) sobre ela. Ela criticou as alunas por não enfrentarem rapidamente os problemas com a professora e ficarem pelos cantos no “disse-me-disse”. “Porque, no final das contas, vai ficar: olhe, professora, não fui eu, não. Não fique com raiva de mim que não fui eu, não”. As alunas riram. A diretora se colocou como alguém que possui saberes (sabe o que fala: orienta os alunos sobre como resolverem os conflitos) e dominava a discussão recorrendo à sua autoridade: “Dou esporto, não é fulana?”. As alunas começaram a rir. Não havia outra alternativa para elas senão rir, pois o poder estava ali presente, cara a cara.

#### **e) Riso de conformação**

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

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

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

A funcionária da secretaria recebeu o pesquisador com o discurso de um ser oprimido, vítima e triste por causa do salário baixo.

Quando o pesquisador lhe perguntou como estava, ela respondeu: “Só falta dinheiro”. Perguntamos como foi a Páscoa e novamente veio a resposta: “Sem dinheiro, mas foi boa (riso)”. Complementa: “Só faltava vir um aumento aí”. O riso emerge nesse reconhecimento de sua situação: tem que se conformar com ela. E ela nada mais é do que uma vítima do sistema - o que se *pode* fazer?

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

O riso pode significar também desdém, desconsideração por alguém em certas circunstâncias. Esse riso, como boa parte dos conformistas e em momentos de conflito, dilui a seriedade presente. Descontraí a situação de crítica séria, menosprezando-a. Parece que é uma forma de dizer: “Xi! Está muito sério aqui. Vamos relaxar”. Nesse caso, o riso é literalmente antissério. A diretora criticou os funcionários duramente porque todos os três garrafões de água mineral estavam vazios. Não havia uma gota d’água potável na escola. A funcionária, rindo, não levou em consideração a crítica da diretora. Há um outro aspecto a se destacar aqui: o distanciamento hierárquico não existe. A funcionária desconsiderou que ela era a sua superiora, a diretora, e que estava fazendo crítica por causa de negligência dos funcionários. Se, de fato, a impessoalidade<sup>157</sup> com a referência ao trabalho no mundo moderno é um dos seus elementos, nessa situação ela ficou ausente.

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

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

---

157 Weber, 1976; Hall, 1976.

O medo de uma repreensão, de um “puxão de orelha” das autoridades constituídas é questão que atormenta os alunos e alguns professores. Em possível situação de tensão, de confrontação, de perigo, o riso pode indicar medo. O medo de se expor por um pensamento ou ideia é grande. Como ensina Clastres (1990), o riso do medo ou de alguém que expressa uma ameaça é um riso não da situação ou desse alguém, mas do que ele simboliza. Sem dúvida, o riso ante a ameaça simbólica ameniza e possibilita a existência humana diante do perigo. Mas, por outro lado, ele sinaliza a falta de constituição de sujeitos autônomos, mostrando, isso sim, a existência de sujeitos protegidos.

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

O riso também se apresenta em situações de medo ou precaução acerca de opinião sobre determinada instituição. Não se deve expor o pensamento, pois é perigoso.

Principalmente se for contra a autoridade, a hierarquia. O riso, nesse caso, demonstrou que elas eram espertas por não se exporem na entrevista. Ter precaução é sapiência. Ao se lhes perguntar se a DERE era coisa boa ou ruim, uma delas disse: “não sei”. A pergunta foi passada para outras alunas: “Que é que vocês acham?”. Uma reagiu: “não diz não, ele tá gravando”. Outra respondeu: “É coisa boa”. Elas começaram a rir. Em entrevista com uma professora, ela começou a rir quando sentiu uma ameaça com a gravação que estava sendo feita. Ela contava sobre um roubo na escola “não tá gravando isso aí, não, é?” O entrevistador respondeu que sim e ela retrucou: “Não, perai (hahahha)”. O entrevistador disse que a entrevista “não era para ninguém, não”. E ela disse: “Não, pera (hahaha) Eu vi os lápis e me lembrei de que ia fazer a festinha da biblioteca”.

Uma aluna ficou receosa de gravar a entrevista com medo de que a direção da escola tomasse conhecimento. As suas amigas começaram a tirar “sarro” dela dizendo que ela estava “ferrada”. Todas riram. Perguntada sobre sua idade, ela respondeu: “Não vou dizer meu nome,

não”. Apesar de ter sido explicado pelo entrevistador que aquilo era sigiloso, as amigas disseram: “... tá ferrada (...) vai levar suspensão”.

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

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

Podemos concluir que o riso emerge como uma manifestação do imaginário do Éden, do paraíso, porque ele busca constantemente (amenizar o conflito, mesmo que nele estejam implícito o reconhecimento e a não aceitação da hierarquia social. O uso do lúdico como universo de crítica faz parte desse imaginário, que não se coloca como sujeito ativo da história, mas parte integrante de um universo simbólico que não se deve mudar: a hierarquia e a proteção (enquanto situação de pena e reconhecimento de indefeso). Portanto, a infantilização e a carnavalização das tensões sociais são elementos fundamentais desse imaginário. Eles se apresentam como trocas simbólicas: “Te damos a alegria, a simpatia e, em troca, tu nos proteges ou deixas a situação do jeito que está”. Os acordos tácitos entre a direção e os professores quanto

ao abono das faltas é bastante significativo sobre isso: “não criamos problema para o diretor e, em troca, a direção compreende os nossos problemas”. Infantilização porque as pessoas não assumem os riscos do jogo: a regra, sua elaboração e aplicação. Só querem gozar, brincar e ser protegidos pelo patriarca. Carnavalização porque é uma forma alegre de se manifestar, independente da situação vivida.

Os risos críticos estão presos ao tempo presente: gozo momentâneo e satisfação pessoal. Nesse sentido, esse tempo é um tempo da Casa Grande: sua lógica é um *eterno retorno do gozo*. O máximo que o riso expressa é uma *língua ferina*, o que não quer dizer que sempre reforçará as significações da Casa Grande. Pelo contrário, há aí também uma dimensão libertária, rebelde. Mas se todos gozam, como pode existir Lei?<sup>158</sup>. Mas esse não é o único tempo existente. Veremos que os risos foram deixados de lado, para se enfrentar cara a cara, as situações de conflitos e de problemas emergentes.

## 2. AFETIVIDADE

*Afeto* vem do latim *affectus* (afetar, tocar) e “constitui o elemento básico da afetividade, conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza”.<sup>159</sup>

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

Antonio Cândido, por exemplo, na introdução do livro *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, chama a atenção de que o homem cordial “não pressupõe bondade, mas somente o predomínio dos comportamentos de aparência afetiva, inclusive suas manifestações externas, não necessariamente sinceras nem profundas, que se opõem ao ritualismo da polidez”. Holanda (1994) expõe que, no Brasil, “o

---

158 Calligaris, 1997.

159 CODO E GAZZZOTTI, 1999, p. 51.

domínio europeu foi, em geral, brando e mole, menos obediente a regras e dispositivos do que à lei da natureza. A vida parece ter sido aqui incomparavelmente mais suave, mais acolhedora das dissonâncias sociais, raciais e morais”.<sup>160</sup>

Já Azevedo (1996) vai chamar a atenção de que os traços dominantes do “caráter brasileiro “são o predomínio, na sua estrutura, do afetivo, do irracional e do místico” e de que “a sensibilidade, a imaginação e a religiosidade têm uma tal intensidade e força que raramente a cultura consegue dissimulá-las”. Complementa seu argumento elegendo o valor máximo da sociedade brasileira: a bondade. “De todos os traços distintivos do brasileiro”, expõe esse autor, “talvez um dos mais gerais e constantes, que constitui a sua força e a sua fraqueza a um tempo, o mais atraente e comunicativo, e que mais o destaca, nos primeiros contatos, e mais se acentua, no convívio, é pois sua bondade, que parece brotar da alma do povo, do seu temperamento natural”.<sup>161</sup>

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

Aqui veremos que a afetividade pode se transformar, em alguns casos, em intimidades e invasões da privacidade alheia. No primeiro caso, são extremamente salutaros os atos carinhosos, atenciosos para as crianças e os jovens. Como disseram dois psicólogos, a afetividade é obrigatória, principalmente para os professores, pois o seu exercício profissional o exige.<sup>162</sup> No segundo caso, a transformação em intimidade alerta-nos da questão dos limites e da demarcação dos sentimentos nos espaços públicos - como aconteceu com o pesquisador. Os atos

---

160 HOLANDA, 1994, p.22.

161 AZEVEDO, 1996, p.206.

162 Codo e Gazzotti, 1999.

carinhosos, amáveis transformam-se em atos de sedução, e de sedução em agressão (nas repressões do lúdico e nos namoros de alunos, como se viu anteriormente). Como ficará mais claro na subseção de **cidadania e bem público**, os alunos são tratados amavelmente para permanecerem infantis, sob a guarda de seus superiores, mesmo os alunos do turno noturno. A afetividade expressa um imaginário do paraíso, em que a paz, a ordem, a harmonia reinam. Ora, no imaginário mítico judaico-cristão, “o paraíso era fundamentalmente um lugar de ‘brinquedo’, de ‘festa’, onde, à semelhança do que ocorria no mundo infantil, o ser humano deveria viver sem preocupações, deixando ao ‘velho’ Deus Pai a responsabilidade, o controle de tudo”. A figura do Éden, representação simbólica da Ordem Divina, era a Terra pronta, acabada, doada por Deus aos homens.<sup>163</sup>

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

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

A afetividade também se realizou quando o/os agradecimentos públicos. Na mesma confraternização, a diretora foi escolhida a mãe de todas as mães da escola. Em apresentação pública, as crianças cantavam e ficavam balançando o corpo. As mães aplaudiam a apresentação. A diretora, emocionada, abraçou uma criança que lhe foi entregar uma

---

163 Azzi, 1987.

rosa. A pedagoga se dirigiu à criança e deu-lhes vários beijos na cabeça e no rosto.

Apesar de a auxiliar de disciplina ter a função de coerção na escola, há momentos de carinho por parte das alunas para com ela. Um dia, a funcionária fez um gesto amável abraçando um jovem, após ele ter solicitado que ela abrisse a porta porque ele iria “ver um emprego”. Ele disse literalmente: “Fulana, abra o portão, por favor, que preciso ver um emprego, me chamaram agora”. Dois meses após, a funcionária tomava a iniciativa de afeto. Pergunta a uma criança que estava passando por nós: “Vai pra onde, amor?”. Um momento após, alguém passou, disse “tchau” para a funcionária e ela respondeu: “Tchau, lindinha! Obrigada, viu?”.

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

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

Num certo dia, a pedagoga, ao se dirigir para a porta de grade da antessala, e ao identificar quem estava chegando, riu, balançou a cabeça negativamente e disse: “Já vai, *meu bem*”? A senhora entrou e ela colocou a mão sobre o seu ombro quase abraçando-a. Dias após, quando o pesquisador chegava à escola, a pedagoga se dirigiu a ele com uma exclamação: “Oi, *meu bem!*” Ele lhe estende a mão que ela, com intimidade, beija; ele lhe retribui o gesto.

## 2.1. Afetividade com intimidade

Observamos que a afetividade também se apresenta com intimidade - uma transforma-se rapidamente em outra, se convier. Não há limites, da mesma forma que não há limites entre o público e o privado em nossa *sociedade patrimonialista*. Um carinho pode transformar-se em

uma repressão, principalmente se a questão da “moral” instituída ou interesses estiverem em jogo. A linha que separa ambos (afetuosidade e invasão) é bastante tênue. Queiroz (1976), em seus estudos sobre o coronelismo, observa que ocorriam concomitantemente gestos de proteção aos subordinados e de violência aos mesmos nas relações sociais existentes. Entrando num tema educacional, Neves *et alli* (1987) registram, em seu relatório de pesquisa, que as intimidades entre funcionários, alunos e direção possibilitavam invasões corriqueiras de espaços de vida e profissionais.

Hall (1976) observa que um dos elementos constitutivos de organizações burocráticas, nas sociedades modernas, é a relação de impessoalidade. Ou seja, os funcionários devem ser corteses, “mas reservados, todo o tempo”. Não é bem isso que ocorre nas escolas investigadas. Por exemplo, a etiqueta de comportamento (moderna, por sinal) impõe-nos um certo distanciamento entre os corpos estranhos e publicamente expostos. Mas a pedagoga abraçou o pesquisador (o aperto de mão seria suficiente) quando ele estava se dirigindo para a antessala. Usando de sua simpatia e intimidade, ela, quando o avistou, numa outra ocasião, falou alto para que todos ouvissem: “é (...) ainda mais vendo homem bonito perto de mim, eu fico toda enrolada”. A mãe, que estava fazendo cadastramento, riu. Puro exibicionismo pessoal dela?

Talvez. Mas essa questão é mais complexa do que a expressão da sua personalidade. Por exemplo: numa das entrevistas feitas, uma entrevistada, a todo momento, falava com o entrevistador tocando gentilmente em seu braço. Ou, como noutro exemplo em que a diretora se encontrava na secretaria, uma funcionária chegou próximo a ela, pegou em seu cabelo, segurando-o, e ficou conversando com ela.

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

Mais um exemplo: uma professora se recusou a dar algumas informações para a pesquisa com medo de que o pesquisador estivesse a serviço do DERE. A pedagoga soube e reagiu com muita intimidade com o pesquisador quando ele propôs uma reunião com as professoras para que fosse esclarecido o seu papel na escola. Nesse momento, ele estava falando ao telefone com ela. Ela perguntou se ele tinha namorada e imediatamente completou seu raciocínio dizendo que *ele deveria estar dando beijo na sua boca em vez de* estar se preocupando com isso. Ela tinha coisa mais importante para fazer que conversar com elas.

Uma outra forma de manifestação das relações de intimidade numa sociedade da personalidade é a publicização de seu universo particular. Nos ambientes do trabalho (numa escola pública) é onde se come, se penteia, se maquia, se fofoca. Apesar de não expressar um “afeto”, mas espelhar as relações de intimidade nos espaços públicos, presenciamos uma funcionária na secretaria se penteando no horário de trabalho. Com um espelho em mãos, e em pé, se olhava e massageava seus cabelos com um pente enquanto outras pessoas conversavam. Noutro dia, uma aluna entrou na sala do diretor, procurando seu crachá, abriu a gaveta dele, pegou-o e se retirou.

A intimidade não se expressa apenas pelo carinho, mas por formas (aparentemente) agressivas. Em alguns momentos, as pessoas pareciam estar brigando, mas não estavam. Um aluno forte gesticula com a mão diante do rosto da diretora - o que dava a impressão de que tinha a intenção de agredi-la. Contudo, estavam apenas conversando. Anteriormente ele a tinha chamado e ela dera-lhe uma tapa no ombro. Presenciamos, também, uma conversa grosseira de um aluno com um professor, já com cabelos brancos. O aluno estava com o dedo apontado para o seu rosto e rindo. Mas não era nenhuma briga, estavam apenas “conversando”. O professor não demonstrou irritação com a forma de se comunicar do aluno.

A intimidade pode invadir espaços não autorizados. Como o jogo das relações não estabelece limites claramente definidos, as possibilidades de a emergência de um carinho se transformar em agressividade são muitos grandes. Em certo dia, quando estava descendo a rampa, alguns alunos gritaram: “É louco, é?” e outros complementaram: “Que porra é isso?”. Uns alunos passaram pelo pesquisador e disseram: “Bota aí pra

gente ouvir” e “Ê, Ê, Ê”, “Parece maluco!”. Eles não se preocupavam e nem ligavam se estavam sendo descorteses e inconvenientes.

Uma outra invasão desrespeitosa e inconveniente partiu, nesse momento, de uma funcionária que chamou o pesquisador, pois não se conteve em seu silêncio. Ela perguntou o que ele estava fazendo com um gravador. Quando lhe foi explicado o que se estava fazendo, ela disse que o pesquisador “parecia maluco” e insistiu várias vezes para ouvir o que ele tinha gravado, tomando-se muito inconveniente, sem se incomodar com sua indiscrição. Essa mesma funcionária, em um outro dia, foi inconveniente e agressiva. Quando o pesquisador perguntou sobre os membros do grêmio estudantil, ela retrucou: “Não me interessa pela escola”. “A escola tem futuro?”. “O futuro é o dinheiro, rapaz. Sem dinheiro não se faz nada”. “Eu chego aqui, sento e faço meu serviço”. Ela disse, além dessas frases: “Não sei nem quero saber”.

Outra forma inconveniente e de bastante intimidade ocorreu com uma aluna. Não há um mínimo de distanciamento entre alunos e funcionários. Ela estava entrando no interior do prédio quando, de repente, o funcionário que estava no portão fechou-o bruscamente. Ela perguntou: “Por que você fechou o portão?”. Ele ficou rindo e, posteriormente, o abriu e ela subiu apressadamente. Em certo dia, uma mãe “brincou” com uma funcionária, repreendendo-a por estar usando uma bermuda (ela estava vestindo um short). Ela disse: “tu trabalhas aqui, olha como tás vestida”. A repreensão não foi “séria”, e a mãe seguiu seu caminho, subindo a rampa. A funcionária que estava de short também não se incomodou.

A hierarquia da divisão de trabalho na escola, em alguns momentos, não se efetiva, certamente, porque “todos são iguais”. Todos se “ajudam mutuamente”. Envolver outros na responsabilidade que é sua é uma constante. Como a igualdade é um valor moral<sup>164</sup>, todos devem ser solidários, amigos, ajudantes de quem precisa. É esse espírito que possibilita não haver definições claras nas funções trabalhistas. A intimidade e a pessoalidade possibilitam o envolvimento de terceiros em responsabilidades que não lhes dizem respeito. Numa linguagem coloquial, isso significa dizer que um pode “quebrar o galho” para outrem.

Uma funcionária da CT aproveitou a presença do pesquisador na sala dos professores e lhe pediu um “favor”: tomar conta da sala enquanto ela ia

---

164 Barbosa, 1992.

resolver um problema dela. Ela pergunta: “Pode fazer um favor pra mim?”. O entrevistador pergunta: “O que é?”, e ela responde: “Pode ficar aqui enquanto eu vou ao Centro de Tecnologia?”. Ela se explica: “Eu volto logo, (...) eu vou deixar a bolsa aqui e o celular, pra não deixar ninguém entrar”.

Uma funcionária do serviço geral estava cuidando do portão da entrada da escola quando solicitou ao pesquisador que ficasse no portão, por uns 20 ou 30 minutos, tomando conta dele enquanto ela iria comprar refrigerante e bolo para os funcionários. Ela disse: “Você olha o portão por uns 20 ou 30 minutos?”. Quando ela percebeu que o pesquisador não aprovara sua assertiva, ela remendou: “30, não, 10 minutos”.

Como vimos nesta subseção, o imaginário de bondade, de cordialidade, de afeição está bastante presente no dia a dia. Ele não se faz como defenderam alguns culturalistas<sup>165</sup>, mas está imbricado com manifestações agressivas, que não levam, em várias situações, o outro como elemento do vínculo social.<sup>166</sup> Veremos que o afeto está ligado às questões religiosas e de gênero: o papel da mãe-mulher. Os homens só aparecem afetuosamente, com seu machismo, se interessando pelas alunas. Ora, os vários registros de agressividades praticadas pelos alunos e funcionários contra o pesquisador nada mais são que uma significação que o social estabelece com o outro (vínculo social): ambiguidades nos limites, na privacidade e na particularidade do indivíduo. Como as regras sociais são geralmente criadas emocionalmente (circunstancialmente), os laços (dos indivíduos) são sempre invadidos sem maiores constrangimentos.

Se a afetividade se apresenta com intimidade, afetiva, agressiva e inconveniente, em alguns momentos, ela também pode se deslocar para ações mais carnais, eróticas.

### 3. EROTISMO

O erotismo como “marca” de brasilidade é lugar comum na literatura das ciências sociais. Gilberto Freyre foi o autor principal que elegeu essa “marca”, identificando no corpo, na cor e no “fogo” da mulher morena o seu símbolo. Historiadores recentes que se dedicam à

---

165 Azevedo, 1996.

166 QUEIROZ, 1976; HOLANDA, 1994.

pesquisa do período colonial ressaltam a promiscuidade sexual naquele período. Segundo Vainfas (1997), “acostumados a ver nos escravos bens pessoais, os senhores, mesmo que pobres, estendiam seu senhorio à esfera sexual, de maneira que não seria exagero dizer que a escravidão não raro implicava a possibilidade de concubinato, de chamegos entre amos e cativas, e por vezes de relações sexuais com os cativos”.<sup>167</sup>

Araújo (1997) vai destacar a sensualidade das roupas femininas no Brasil colônia. As condições sociais estavam, certamente, por trás da exposição dos peitos das mulheres pobres e escravas. Segundo ele, as mulheres pobres andavam pelas ruas de Salvador, conforme o marquês Lavradio, em 1768, “quase nuas a pouco mais de meia cintura para cima, e porque as camisas são feitas em tal desgarre que um ombro e peito daquela parte é necessário que ande aparecendo todo”. Um outro observador de época registrou “ser hábito generalizado das mulheres andarem dentro em suas casas em mangas de camisa, com golas tão largas que muitas vezes caem e se lhes vêm os peitos’, além de ‘muitas vezes descalças e de ordinário sem meias, com camisas de cassa finíssima e cambraia transparente”.<sup>168</sup>

Elias (1994), Bologne (1996), Leites (1987) vão observar que, na Europa, haverá uma repressão forte ao corpo e às formas de lidar com ele nos séculos XVI, XVII e XVIII. O puritanismo, a nobreza e, posteriormente, a burguesia coíbem o corpo e procuram, assim, se distinguir do restante das massas por suas condutas, por valorizarem a privacidade. Já na sociedade brasileira, a repressão realizada pela Igreja não surte efeito, pois até os santos são erotizados.<sup>169</sup> A “promiscuidade” é total: sexual, política e administrativa.

Essa breve introdução sobre o erótico e o pudor deve ilustrar o olhar que se faz aqui sobre eles e a intimidade que decorre das suas relações nas escolas investigadas. Da mesma forma que a propriedade privada vai ser algo intocável para a burguesia europeia nascente, o corpo também será apreendido como uma propriedade particular, que deverá se moldar respeitando essas significações de pudor.

A ambiguidade brasileira acerca do privado e do público se expressará na significação “corpo”. O corpo não é “propriedade” de alguém, e,

---

167 VAINFAS, 1997, p.234.

168 ARAÚJO, 1997.

169 Freyre, 1997.

consequentemente, “todos” podem pegá-lo ou usurpá-lo (então se torna dono). Pode-se e deve-se pegá-lo, apalpá-lo, tateá-lo e tocá-lo, mesmo que não se tenha muito conhecimento com a “pessoa objeto”. Podemos também enunciar com muita graça o seu objeto de desejo. A ideologia burguesa de mundo “privado” não existe aqui só quando interessa. Acreditamos, aqui, que é possível pensar e buscar entender as dimensões do público e do privado levando em conta o erótico. Todos se pegam, muitas vezes, sensualmente, agressivamente e, em vários casos, invadindo espaços individuais. Nos estudos do lúdico (as brincadeiras) e do afeto também se viu esse comportamento “invasor”.

Certo dia, a pedagoga passou pelo pesquisador, pegou no seu braço, *apertou-o* e disse: “Tudo bem?”. De forma mais enfática, a funcionária de serviços gerais, com mais de 50 anos de idade, no mesmo dia e mês do ocorrido anteriormente, estava com uma calça colante preta, passou por ele, olhou-o, pegou na sua barriga suavemente e continuou a sua caminhada. Em outra ocasião, estava de óculos, calça colante, passou por ele apressadamente, se dirigindo, talvez, para a cozinha, acariciou suavemente sua barriga e fez um comentário em tom de voz baixo.

Numa tarde qualquer, uma funcionária se aproximou do pesquisador e passou a mão no seu peito gentilmente. Ela disse: “que caneta bonita a sua!” e passou a mão em seu peito.

A pedagoga da escola Verde chamou o pesquisador e solicitou a ele que não gravasse o que ela tinha para lhe dizer. Pediu para ele desligar o gravador e disse que tinha sonhado com ele: era um dia de chuva e estava em uma casa bucólica, grande uma, tranquilidade. Ela disse que, como era um sonho, se aproveitou, beijou-o muito lá. Ela chamou um professor para ouvir o sonho dela. Ele disse: “Pare com isso [Fulana]!”. O pesquisador ficou rindo acanhadamente, não sabendo como se comportar, e, logo em seguida voltou ao trabalho.

Quando das atividades de pesquisa na escola, uma professora, ao avistar o pesquisador, fez um movimento nas pálpebras, piscando o olho para ele, e riu. Continuou em direção de sua via. À noite, em outro dia e mês, uma outra professora colocou a mão sobre o seu ombro e disse: “oi”!, saudando-o. Numa ocasião, a funcionária de serviços gerais, ao avistar o pesquisador junto à escada que dá acesso ao pátio, enviou um beijo a ele que chegou a estalar, fazendo um barulho bastante audível.

Os alunos, entre si, não fogem à regra. Um aluno tentou beijar uma aluna na boca e agarrá-la. A aluna gritou e reagiu: “Ei, respeite”, Num outro dia, um aluno realizou gestos com os braços e o corpo simulando que estava fazendo sexo. No pátio, um jovem de 16 anos, aproximadamente, beijava o pescoço da aluna.

Na escola Amarela, talvez por possuir um quadro profissional maior de professores do que de professoras, o erotismo e as intimidades são maiores. Alguns professores se colocam muito como D. Juans. As professoras compartilham, estimulando diversas posições machistas dos professores. Algumas alunas tomam bastante liberdade com os professores. Um professor, conversando com uma aluna, beijou a sua testa e segurou em seu braço, falou algo em seu ouvido, e eles ficaram rindo, parecendo que estavam contando algo obsceno. Por sinal, ele sempre estava conversando nos cantos da escola com alguma aluna.

O funcionário que fica no portão controlando a entrada e a saída dos alunos, na escola Amarela, no turno da manhã, dirigiu-se a uma aluna de 16 anos, aproximadamente, falou algo baixo e pegou em sua blusa, próximo aos seios dela. Ela não se sentiu ofendida e saiu.

Em entrevista com uma aluna de 30 anos de idade, quando ela se despediu do entrevistador, pegou no braço dele e disse suavemente “tchau!”.

À noite, na escola Amarela, uma aluna passou com a barriga de fora diante de um professor e ele fez “hãhã” e disse: “tá barrigudinha, hein?”. Ela levantou mais a blusa, mostrando-a, riu e subiu a rampa. Nesse mesmo dia, um professor estava descendo a rampa e uma aluna, por trás dele, agarrou-o no pescoço e ficou com o braço sobre o ombro dele. Logo mais, um professor estava chegando à escola e um grupo de oito alunas o avistou, e gritaram: “Professor!”, pegando em seu braço enquanto quatro delas cercavam-no na parede.

Em outro momento, o diretor estava conversando com duas alunas e, quando colocou sua mão sobre o seu braço, cheirou-a e ela correspondeu tocando-o suavemente, durante toda a conversa, com as pontas dos dedos em sua camisa. Mais tarde, uma aluna se aproximou de um professor dessa escola, pegou em seu cabelo, fazendo carinho, alisando-o. Uma outra aluna exclamou: “Tá doida!”. Ela respondeu: “Eu gosto de pegar no cabelo dele” e começou a rir.

### 3.1. Vestimentas sensuais

A dimensão erótica não ocorre apenas em comportamentos e gestos, mas nas vestimentas. É um show de sensualidade. As marcas dos corpos e a sua exibição explícita são uma constante por parte das meninas - principalmente à noite. Não se quer dizer que todas as alunas usem roupas assim - as evangélicas contrabalançam esse erotismo. As suas roupas são *dessexualizadas*, sem cores vivas, saias até o tornozelo, cabelos longos e presos, ausência de pintura no rosto. Se algumas alunas liberam ao máximo a exposição do corpo, outras o reprimem violentamente. Se, no primeiro caso, há a presença do indivíduo (sujeito desejante explícito), no segundo caso, está ausente ou submerso.

Já os meninos não exibem seus corpos. Muito raramente, quando acontece, apenas mostram o ombro com camisa sem manga. Vestem normalmente camisas de times de futebol (Palmeiras, Náutico, Santa Cruz, Sport, Corinthians), bermudão ou calça jeans (mostrando as cuecas), camisas sociais, sandálias de plástico ou tênis. Vê-se que os alunos não são transformados em objeto sexual pela roupa. Não há nenhuma intenção erótica, mas sim de desleixo, pois eles não precisam e não devem exibir seu corpo. Para eles, certamente, isso é coisa de mulher.

Uma pesquisa realizada numa favela do Rio de Janeiro, sobre prevenção sexual, registrou um alto grau de exibicionismo do corpo das meninas no cotidiano. Mas, apesar disso, o imaginário social era hierarquizado: havia papéis bem definidos (sexuais e de casamento) do homem e da mulher. As mulheres tinham uma idealização de casamento perfeito. É verdade, pode-se aludir, que as mulheres se espelham nas “dançarinas” de pagodes e se projetam nelas: mulheres que conseguiram fama e dinheiro. Mas não se pode esquecer que essa ideologia do erótico no Brasil, no dizer de Richard Parker, está ancorada em processos sociais e históricos. Ela estrutura o universo sexual do brasileiro, não só nas suas práticas, mas na linguagem e nas festas. Não dá para entender o Brasil, diz Richard Parker, sem recorrer ao mito de Origem (do Éden, do paraíso). Não é à toa que esse é um tema constante nas escolas públicas: proibição e conflitos de roupas sensuais na escola.

A escola Verde controla e se impõe mais no que tange à exposição do corpo das alunas do que a escola Amarela. A própria credibilidade da

diretora e da direção ajuda nesse controle. Já quanto à escola Amarela, a exposição do corpo, é evidente, principalmente, à noite. É proibido também o uso de roupas que exponham o corpo das alunas, mas não se consegue concretizar esse desejo e norma da escola. Enquanto o quadro de professores da escola Amarela, nos turnos da tarde e da noite, é preponderantemente masculino, na escola Verde é insignificante sua presença.

Quanto às vestimentas sensuais, há duas maneiras de expor o corpo, como observamos nas escolas investigadas: 1. Uma, demarcando as formas do corpo com roupas de lycra, apertando-o; 2. outra, expondo literalmente o ventre (um palmo, três dedos ou dois dedos). Pode haver síntese das duas maneiras, pois se pode usar uma calça muito apertada e mostrar a barriga (amarrando-se a camisa ou por causa do bustiê. A calça pode ser jeans ou tipo agasalho esportivo, o importante é que a sensualidade prevaleça (as marcas fiquem definidas).

Calças sem lycra e bustiê, também, expunham a parte de cima do corpo. As calças também não precisam estar íntegras! Elas podem estar literalmente rasgadas nas coxas, nas pernas e na parte das nádegas. Algumas, ainda não satisfeitas, usavam bustiê. Outras, com calça St. Tropez rasgadas mostravam com naturalidade a calcinha. A maioria veste essa calça para mostrar as marcas do bronzamento que o biquíni deixa. Bermudas e shorts também eram comuns entre as alunas. Outras alunas recorriam a saia curta e justa. As coxas das alunas ficavam em evidência. Algumas combinavam saia curta com bustiê. Outras usavam blusa com alça, com o ombro e a parte frontal do tórax ficando em maior evidência. Algumas usavam vestidos sociais, cobrindo todo o corpo, e outras, transparentes, chamando a atenção pela sensualidade. Outras usavam blusas com alça que expunham as costas, e apenas as amarras do vestido apareciam, ou nas costas ou no pescoço. Outras chamavam a atenção recorrendo ao “couro sintético” preto (calça e jaqueta).

### **3.2. Repressão às vestimentas sensuais**

Apesar de o eros estar em evidência, a vestimenta sensual é combatida. A desordem da escola é posta nas costas das alunas. Reuniões são feitas sobre esse tema. É preciso “moralizar” a escola, logo,

deve-se combater a exposição do corpo da mulher na escola. Crachás e fardamentos são feitos; saias, proibidas. A repressão ocorre também nas reuniões promovidas pela direção. A diretora tratava na reunião das vestimentas sensuais das alunas. Serviu-se do exemplo de que a escola buscava se moralizar. Tinham que ficar atentas, senão andavam mostrando tudo. Ela expôs que deu liberdade para vestirem bermuda, mas, com o tempo, a roupa foi diminuindo, diminuindo e “Oh!, estão exagerando. Já tem menina de short curtinho, tá?”. O uso de farda e o controle sobre as saias visam minimizar a dimensão sensual das alunas.

Chega até a associar vestimentas sensuais a comportamento ético, a moral. Ela afirmou: “Mas a gente tem que ter cuidado. E, se a escola não tentar”, poderá a “sociedade virar corrupta”. Em outra reunião, a vestimenta foi um dos assuntos do encontro com as mães. A professora disse que as alunas usavam estratégias para enrolarem as mães: saíam com uma blusa bem curta por baixo da farda e, depois, a trocavam. Segundo ela, algumas vestiam “saias tão curtas que não [podiam] nem sentar. As mães [precisavam controlar] mais suas filhas”.

Uma mãe defendeu a moralização na escola, e ela começa e termina pelo tipo de roupa adotada: “a aparência de do aluno requer muito dos outros lá fora”. Segundo ela, se a escola do Estado já tem urna imagem ruim, imagine se os alunos se vestem corno se fossem para um pagode! É sem moral a escola que permite essas roupas que “mostram as partes”. “Se uma filha minha sai de casa pra ir à escola de shortinho”, diz a mãe, “ou, então, de blusinha, mostrando as partes, isso aí vai ser o quê? Um colégio sem moral”. A qualidade da escola não se mede pela roupa, se defende a mãe, mas...

Vimos que as brincadeiras dos alunos são viris, e que em alguns momentos, as alunas respondem da mesma forma. Nos estudos do riso, vimos que ele pode significar submissão, hierarquia, medo à instituição ou à autoridade, mas pode, também, significar rebeldia, crítica, jeitinho, insatisfação diante da realidade. E essa rebeldia se estrutura diante das significações da cultura doméstico-clientelista: crítica à pessoa e emotividade. É muito tênue a passagem de um afeto espontâneo para um afeto agressivo e erótico. Têm-se que dominar os códigos para se saber quando se podem invadir ou não os espaços das pessoas que são sempre circunstanciais. O “tocar”, o “pegar”, a “cantada” e o exibicionismo do corpo são uma constante nas escolas públicas investigadas, mesmo em

alunas com 10 a 12 anos de idade. Os conflitos que ocorrem por causa deles também são muitos, principalmente, por parte da direção das escolas.

A repressão que advém desse exibicionismo sempre atinge a mulher: ela é objeto de crítica por se vestir como se fosse para um “pagode”. Talvez elas devessem vestir-se como uma santas. Veremos, também, que as alunas serão objeto de brincadeiras machistas nos Conselhos de Classe das duas escolas analisadas.

## II. O IMAGINÁRIO SÓCIO-HISTÓRICO NAS ESCOLAS

### 1. PATRIARCALISMO POLÍTICO: A CIDADANIA E O BEM PÚBLICO

Vimos na seção anterior que a alegria, a brincadeira e o erotismo apontam para relações sociais, mesmo com estranhos, de intimidades, as quais se tornam muitas vezes indiscretas e agressivas. Observamos, também, a partir da alegria, as críticas que emergem contra diversas autoridades e que expressam normalmente a hierarquia social como fio condutor das práticas.

O afeto espalha-se nas formas de relacionamento em seu cotidiano e, também, pode ser agressivo e invadir espaços não autorizados, possibilitando, ainda, a infantilização dos sujeitos.

Continuaremos aqui a abordagem microsocial com as descrições e análises das interações interpessoais e entrevistas com os seus membros, mas os alvos a serem atingidos serão as significações do bem público e da cidadania. Trataremos do conceito de patriarcalismo, pois é aí que se manifestará a significação central das relações sociais de poder: masculino, pessoalizado, personalizado e adulto.

Um aspecto importante do bem público abordado aqui serão a destruição física do prédio escolar e a sua manutenção. Essas questões indicam que os sentidos de valoração positiva atribuídos ao mundo privado em detrimento do público (reduzido ao governo) contribuem para a destruição e odescuidos (desvalorização) dos ambientes públicos. Isso associado à inexistência de um projeto coletivo crítico, amplia a possibilidade dessas destruições.

## 1.1. Bem público

O “bem público” é entendido aqui como atribuição social de sentido que implica lugar e tempo próprios de um grupo comunidade e/ou sociedade referentes ao espaço na relação entre indivíduos e em relação aos bens materiais físicos e estruturais de uma coletividade. Isso nos ajudará a entender da dificuldade de lidarmos com a defesa de bem público contra as políticas públicas que negligenciam o interesse dos usuários, do cidadão, pois as práticas culturais vivenciadas no cotidiano não valorizam um amor ao “bem público”.

Ribeiro (2000) nota que na linguagem corrente no Brasil, sociedade e social tem significações distintas e opostas. A primeira remete aos valores positivos de um grupo ou parte dele (associado a valores moderno: a economia); a segunda, a sua dimensão negativa, que se precisa erradicar que são os problemas “sociais” (ao carente, ao deficiente). Ele afirma:

*“Com esse discurso se transmite, implícita ou subliminarmente, a convicção - pouco contestada de que a sociedade é ativa enquanto economia e passiva enquanto vida social. Remetem-se à carência, à passividade, assuntos importantes como a saúde, a educação, a habitação, o transporte coletivo (...) Aos profissionais dessas áreas se paga mal e se põe sob suspeita”*.<sup>170</sup>

Levando em consideração esse argumento de Renato Janine Ribeiro, podemos dizer que construímos nossa significação imaginária do social (bem público) como algo passivo, fixo, inerte e que é abandonado pela sociedade (os agentes: o mundo privado e o governo). Essa interpretação fica mais clara nos textos de educação quando tratam do “bem público” como *objeto a ser adquirido*: educação, material didático, infraestrutura adequada etc. Ou seja, valoriza-se o “ter” e não o “ser” - como se fosse possível separá-los. Fique claro aqui que não negamos o teor dessa significação: há uma ausência das condições materiais e de acesso aos bens públicos, decorrentes da política pública. Assim, queremos apenas notar que essa significação está assentada em práticas efetivas da hierarquização e do mandonismo, por um polo; no outro polo, encontram-se aqueles que ficam na base da pirâmide e que têm apenas que assumir sua posição: ser servos (passivos). Nessa relação

---

170 RIBEIRO, 2000, p. 23.

de servo/senhor desenvolvem-se trocas simbólicas que se inspiram numa ojeriza ao conflito e que as relações estabelecidas são guiadas pela quase inexistência de fronteiras entre as relações sociais e entre as coisas. As relações de destruição e invasões dos espaços dos indivíduos fazem parte de uma questão mais ampla que se materializa nas relações interpessoais: relações de intimidades (eróticas, lúdicas e afetivas). É nesses conjuntos de significações imaginárias que se faz o nosso objeto de estudo: significações de *bem público* na escola pública.

Paro (1995), por exemplo, desenvolvendo seu raciocínio sobre o espaço público, afirma: “a intensidade das relações entre a escola pública e a comunidade é a dimensão em que o espaço escolar é utilizado pelos usuários nos períodos em que a escola não desenvolve as atividades docentes regulares”<sup>171</sup>, pois em áreas populares inexitem teatros, cinemas, etc. Portanto, a escola pública poderia servir para minorar *a falta* de opção. Ele desenvolve seu raciocínio articulando os polos: escola abrindo seus espaços, escola menos depredada. Consequentemente, a questão do bem público e seu acesso estão ligados à gestão e ao compromisso destes com a comunidade a que eles servem. Apesar de concordar com esse raciocínio, queremos acrescentar mais temperos a esse tema. Entendemos que todo o universo social irá ser constituído por essas significações (privado: o valorizado/público: objeto a ser invadido) e suas respectivas trocas simbólicas que fazem ser o social: “tudo” é permitido (circular por todos os lugares das escolas de qualquer jeito, destruir patrimônio) e, em troca, vínculos sociais que garantam a paz, a harmonia diante dos conflitos – sem ameaça ao poder do patriarca. Portanto, a questão não se resume apenas em abrir” a escola à comunidade, mas em tratar do cerne da questão: enfrentar as dimensões simbólicas e imaginárias da cultura doméstico-clientelista na escola pública.

A. Guimarães (1988), em seu estudo sobre “Vigilância, punição e depredação escolar” visa estudar a fala dos alunos sobre esse tema. Ela parte do pressuposto de que, quanto mais disciplina e vigilância, mais ocorrerão depredações. Ela revê esse raciocínio: “não há uma relação direta entre o rigor dos sistemas de vigilância e a punição e a depredação do prédio, uma vez que encontrei escolas com um rígido sistema de

---

171 PARO, 1995, p. 314.

disciplina e que não são danificadas; em outras, a disciplina quase inexistente, mas o prédio é depredado”<sup>172</sup>

Para Áurea Guimarães (1996), a depredação escolar era uma forma de *contestação* escolar. Segundo ela, a violência e a depredação na escola estavam relacionadas ao poder que era exercido na escola pela direção.

Batista e El-moor (1999) acreditam que a destruição e a violência na escola pública estão associadas à questão da autoestima. Eles observam que as escolas onde a garantia da ordem era realizada com vigilantes no seu interior, eram as escolas mais depredadas e violentas. Aqui o cuidado com o ambiente não está ligado (preponderantemente) à resistência, ou, exclusivamente com a questão da autoestima, mas à questão do amor pelo bem público (o que não ocorre, pois ele é transferido apenas para o privado), à ausência de projetos coletivos autônomos, em que se tenham o estabelecimento de um futuro a se alcançar (a se sonhar) e um momento histórico que possibilite a efetivação desse sonho. Sem esses três elementos, o cuidado, o carinho com ele não se efetivará.

Ora, o patrimonialismo patriarcal, que educa apenas para o gozo (ou das brincadeiras ou da negação do outro), beneficia práticas destruidoras. Como os indivíduos não se veem e não se sentem como parte dessa coletividade, pois são sempre “protegidos”, não se colocam como defensores dos mesmos.

Há que se chamar a atenção de que a invasão do bem público é algo constante no cotidiano escolar. A falta de cuidado, de carinho com bem material e a estrutura do prédio é uma rotina. A maioria não percebe esses bens como seus, mas do governo. Isso possibilita invasões e destruições. É o que se pode chamar de imaginário da morte: incapacidade para fantasiar, desejar e amar o mundo que o cerca (e a si próprio). As lamentações, o choro, a reclamação são o que prevalece (e quase que exclusivamente na escola Amarela). Só há a vítima (os professores) e o mal (o governo). Alba Guerra chama a atenção para o fato de que, quando o homem perde a esperança, a violência emergirá, porque não haverá canal de expressão para a indignação. Apesar de elaborar seu pensamento sobre a violência, ele pode nos ajudar a pensar na destruição do bem público nas escolas. “Sempre que o homem perder a esperança de que vale a pena lutar, em busca de transformações,

---

172 1988, p.133.

inscrever-se-ão no seu psiquismo representações e afetos regidos pela força da destruição”<sup>173</sup>.

Isso pode se tornar mais complicado quando o quadro de funcionários se considera órfão diante do “Pai Estado”. Todo o malefício da escola é transferido para o governo. Ora, como o Estado não consegue ou não quer assumir sua responsabilidade, só cabe aos seus “filhos” se lamentar e se omitir das suas responsabilidades. Como os laços sociais se constituem nessa dependência, de um pai protetor e, ao mesmo tempo, carrasco, aumentam-se a dependência e os seus laços, em que cada um procura, reciprocamente, reforçar a solidariedade, tomando-se cúmplices e agentes de diversas agressões ao bem público.

O bem público só existe para a satisfação individual, em que o outro é negado, como sujeito que compartilha uma coletividade dada. É como Santos (1992) chamou nossa cidadania de hobesiano social: cada um por si.

As duas escolas investigadas contribuem para a destruição e invasão do bem público pelo interesse privado. A contribuição dos funcionários a essa agressão ao bem público se dá através da poluição ambiental: jogam papéis e cigarros no chão. Eles, também, se comportam como os alunos: colocam os pés sobre os assentos das cadeiras. Se isso já não fosse suficiente, a direção da escola Amarela permite o desperdício diário de água da encanação, ocasionando lamaçais no interior da escola. Desperdício de energia elétrica ocorre nas duas escolas, quando deixam os ventiladores ligados nas salas de aula sem que haja alguém nelas.

Podemos identificar e caracterizar a agressão ao “bem público” na escola: 1.

a) “invasão dos locais” - presença de alunos em brincadeiras, conversas altas e gritarias; **b)** sujeira no chão; **c)** destruição do patrimônio e das estruturas da escola; **d)** não cumprimento do horário de aulas por parte dos professores; **e)** falta de assiduidade na escola por parte dos professores; **f)** secretaria fechada ou ausência de funcionários no horário de trabalho. **2.** Já quanto à Cidadania, podemos caracterizá-la: **a)** na ajuda, na colaboração; **b)** no bem comportado; **c)** na personalização do poder; **d)** na falta de transparência de informações; **d)** na ordem; **e)** na harmonia idealizada.

---

173 GUERRA, 1998, p. 26-7.

### *1.1.1. Gritos e invasões*

Alguns comportamentos de alunos no cotidiano escolar são relativamente tolerados pelo quadro de funcionários. Dois alunos adolescentes, no pátio da escola, estavam fumando, um gritou, riu e disse “Eita, tá fumando maconha na escola!”. Os alunos próximos gritavam seus nomes, chamando-se mutuamente. Nenhuma professora saiu da sala de aula para reclamar dos seus gritos. Um aluno que se encontrava no pátio *cuspiu* em seu piso. Ele estava sentado na cadeira e com os pés sobre o banquinho de cimento, com o corpo inclinado, quase deitado. Mais tarde, no recreio, havia mais de vinte alunos na antessala da secretaria, todos conversando em tom alto e na mesma hora. Um se encontrava deitado no banco. A sala dos professores é vizinha da antessala, mas nenhuma professora reclamou daqueles que se encontravam conversando em tom alto e ao mesmo tempo – apenas fecharam a porta.

Algumas vezes, os professores tomam alguma iniciativa para coibir tal comportamento. Uma professora saiu da sala de aula para pedir silêncio aos alunos. As brincadeiras e, particularmente, as gritarias estavam atrapalhando a aula. Três dias após, novas brincadeiras se faziam na antessala, com correrias. No turno da tarde, mais de quinze alunos estavam na antessala conversando muito alto e estridente. Sete deles estavam em pé, o restante sentado. Em outro dia, descia a escada, um aluno gritou bem alto: “Porra”.

Dez alunas na antessala estavam rindo alto e brincavam de dar tapas. Uma gritou: “Não fui eu, miserável”. Um professor veio reclamar, e elas o chamaram de “teatcher”. No mesmo turno, dois dias após, uma aluna perguntou se iria haver aula, e a professora disse “Eu tou tentando, tá impossível dar aula”. Estava todo mundo praticamente fora das salas de aula, não havia ninguém da direção tentando coordenar.

### *1.1.2. Destruição dos bens públicos*

Percebemos que não há espaço delimitado para se brincar, mesmo que se atrapalhe o outro. Acreditamos que essas tolerâncias fazem parte de uma cadeia de trocas simbólicas entre o patriarca (o que “protege”) e

os seus protegidos. Predomina no imaginário brasileiro um imaginário do éden: lugar de irmandades, sem regras estabelecidas coletivamente e sancionadas para e por todos, em que todos podem fazer o que bem entenderem, pois são livres (e vítimas). Aceitamos essas práticas (direção/professores) porque se recebem, em outro lugar e momento, apoios que possibilitam a existência desse mito do éden: o pacto do não conflito.

Não é somente quanto ao “ambiente” invadido que se faz a “invasão”, mas quanto a objetos de uso da escola. Transformam o birô em instrumento de batucada, colocam os pés no assento da cadeira. Não se pode deduzir daí que eles pretendem destruir simplesmente os bens da escola, mas que não há uma delimitação muito clara do que é bem público (coletivo e compartilhado). Não há “grupos” e “gangues” na escola Verde que ameacem o patrimônio público. Portanto, a hipótese de que isso se expresse como “resistência” ou “linguagem” de “tribos” não procede, pelo menos no caso estudado aqui.

As salas de aula que forem identificadas por números (1,2,9, etc) correspondem à escola Amarela. As salas que forem identificadas por séries (1ª série, 4ª série, etc) referem-se à escola Verde.

Alunos da 3ª D estavam em pé sobre a cadeira. A professora estava presente. Ela colocou para dentro da sala os alunos que se encontravam fora dela. Na sala da 5ª D, um aluno se encontrava deitado sobre o birô do professor. No turno noturno, a diretora se dirigiu a quatro alunos que estavam próximos ao birô do professor e a um sentado sobre ele. Ela bateu no ombro dele, puxou-o e mandou-o para dentro da sala. No turno da noite, na sala D, havia dois alunos sentados no birô do professor e outros empurrando a cadeira para ocupar mais espaço na sala de aula. No turno da tarde, um aluno estava sentado sobre o birô do professor e com os pés sobre a cadeira. Uma vez, uma garota estava sentada na cadeira do professor com os pés na parede, e um aluno fazia “batucada” com o lixeiro.

Dois alunos se encontravam em cima da cadeira, olhando a janela. Num outro dia, dois alunos estavam sentados sobre o braço da cadeira e, em outra ocasião, algumas alunas estavam com os pés sobre ela. Presenciamos, também, uma “brincadeira” de uma jovem. Ela, passando pelo armário, deu um murro nele que chegou a estrondar.

Alunos entravam e saíam da sala 11, batendo com força a porta, fazendo um barulho infernal. No final do ano, nessa mesma escola, na sala 9, as cadeiras estavam umas sobre as outras. Havia 26 vidros de basculhantes quebrados de um total de 4 janelas (basculhantes) com 80 vidros (escola Verde). Na área onde os alunos jogam pião (escola Verde) e depositam sujeiras e cadeiras quebradas, a parede está esburacada (1 m<sup>2</sup>), sem cimento, com restos de areia e o tijolo à mostra. Alguém furou a parede, abrindo “feridas” enormes nela.

Na escola Amarela, nos corredores das rampas, as paredes e o teto, em várias partes de sua extensão estavam, mofados, sujos, riscados, com papéis colados e rasgados e o reboco arrancado. Em diversos dias do ano foram vistos ventiladores ligados e luzes acesas sem que houvesse alguém usufruindo deles. Em todas as salas havia destruição de cadeiras.

Na sala dos professores, um funcionário se encontrava assistindo à televisão e estava com os pés sobre a cadeira. Uma funcionária da secretaria chegou à sala e começou a arrastar uma cadeira em direção a um birô, fazendo um barulho estrondoso. Novamente arrastou uma cadeira, sem nenhum cuidado com o bem. Nesse momento, pela janela, voou uma pedra grande para o interior da secretaria, quase atingindo a cabeça do pesquisador. A pedra não foi arremessada por alunos, mas pelos “invasores” da quadra esportiva. À noite, deparamos com a auxiliar de disciplina, na antessala, lendo uma revista com o pé sobre o assento da cadeira.

### *1.1.3. Poluição dos ambientes das escolas*

Vimos aqui, as invasões de “espaços”, a destruição predial e de bens móveis. Será visto em seguida um outro tipo de agressão ao bem público: sujeira, detritos, tanto no chão como no telhado. Os responsáveis são principalmente os alunos, mas não são os únicos: os funcionários e os professores dão sua contribuição. Além de expressarem o abandono do governo em face do ensino (poucos funcionários para executar o serviço), expressam, também, a falta de amor, por parte da coletividade, ao bem público. As escolas analisadas não fogem a esta regra, apesar de na escola Verde as diretoras se preocuparem com esse item:

constantemente, há pessoas varrendo, alunos ou funcionários, e os locais são bem mais limpos e cuidados que na escola Amarela.

Lama e água no piso são bem comuns nas escolas, principalmente na escola Amarela. O pátio da escola Verde se encontrava muito sujo de mistura de água com areia, formando lama. Na escola Amarela foi presenciado o lamaçal durante todo o transcorrer da pesquisa. A área onde se encontra o estacionamento das bicicletas no interior da escola estava com vazamento de água. Em certa ocasião, nessa área, a água chegou a três dedos de profundidade. No início do ano, encontrou-se o banheiro dos professores (masculino e feminino) com água no chão, proveniente de um vazamento na pia. Outro dia, no banheiro dos alunos continuava vazando água. A torneira estava aberta e sem o sifão na pia. Tentamos fechá-la, mas não conseguimos. Espalhava-se água à vontade pelo chão. O trinco da porta do banheiro, tanto no dos alunos como no das alunas, era um amontoado de arames. Além disso tudo, o *mau cheiro* era insuportável, tanto nos corredores quanto nos banheiros. Neles, o piso era um verdadeiro lamaçal, devido à quantidade de areia que se encontra no chão com a água derramada ininterruptamente. No interior do banheiro, a parede estava toda suja, tanto os azulejos (1,80m de altura) quanto a pintura na parte superior da parede. Havia três bacias e duas pias.

Em várias salas havia papéis de bombons, papéis de caderno amassados e folhas soltas. No corredor há palitos, papéis, invólucro de bombons, biscoitos amassados. Na frente da biblioteca e da secretaria se encontram muitos papéis, bombons e areia. As salas 7 e 12 foram varridas, mas o piso está todo escuro, com manchas, como se nunca tivesse sido limpo.

Na escola Verde, no palco do pátio, havia embalagens de bombons, biscoito no chão, palitos de picolés, pontas de cigarro. Próximo às salas da 8ª e 4ª séries havia, também, papéis amassados, sacos plásticos, palitos de picolé. Na antessala havia papéis de lanches no chão. Uns alunos estavam merendando e jogaram os palitos de picolé no chão.

Ao visitar-mos a área livre, que fica por trás da sala de aula, constatamos que parecia um depósito de lixo. Havia muitos sacos e copos plásticos, pratos de merenda jogados no chão, sacos de pipoca e de alimentação e cadeiras quebradas. Já na antessala havia muita areia. No início do ano letivo (2000), a área livre estava suja com plásticos de

salgadinhos e muita cadeira quebrada. Dias após, encontramos no piso do pátio cascas de laranja, papéis, cigarros e invólucros de bombons. Na sala dos professores havia muitos papéis no chão. Na escola Amarela, o porteiro responsável pelo controle do portão de entrada jogou uma ponta de cigarro no chão que já tinha sido varrido. No final do ano, a funcionária da secretaria arremessou um papel no lixeiro, mas caiu no chão.

#### *1.1.4. Atendimento ao público*

Até agora, procuramos mostrar a destruição e a poluição dos ambientes. Nesse momento, uma outra questão referente ao bem público: a prestação de serviço dos funcionários das escolas. Procuraremos demonstrar quanto o interesse público é atacado diariamente, sem que se perceba e o aceite como uma das questões centrais de direito para o usuário. Mais uma vez, essa não é uma significação importante da sociedade brasileira: o bem coletivo.

A secretaria, local de atendimento ao público, em vários momentos do cotidiano se encontrava fechada ou com ausência de funcionários. Funcionários da escola Amarela já se recusaram a atender uma usuária, com o argumento de que o diretor não se encontrava.

Na escola Verde, às 7h50min, não se encontrava nenhum funcionário na secretaria, mas a diretora e a adjunta já estavam no pátio da escola e a bibliotecária, na antessala. Um dia após, encontrou-se a porta da secretaria fechada e sem nenhum responsável pelo local. No início do ano letivo, às 10h, o pesquisador chegava à escola. Ela estava fechada, o portão de entrada da secretaria e as janelas estavam abertos. A funcionária empurrou a porta, mas ela não abria. A pedagoga, que estava datilografando algo, cumprimentou com intimidade: “ai meu bem”. Um funcionário da secretaria veio abrir a porta, e ela estava trancada, certamente com chave quando ele comentou: “Poxa, essa porta fechada, se bate uma fiscalização aqui...”, e se dirigiu lá para dentro, sentando, falando num tom alto, como se fosse para ser ouvido. No mesmo dia, só que à tarde, às 13h19min, a porta estava fechada e não se encontrava nenhum funcionário no local. O telefone começou

a tocar e, naquele momento, uma professora estava chegando e correu para atender a chamada. Às 13h30min chegava a auxiliar de disciplina. A porta da secretaria estava fechada e não havia ninguém na sala. Em outro momento, a secretária e a auxiliar de disciplina estavam na secretaria, mas a porta continuava fechada. Eram 14h40min e a secretária continuava na secretaria, com a mão sobre a cabeça olhando para os papéis, documentos da escola, e a porta continuava fechada.

### *1.1.5. Negligências no horário de aula*

Se há negligência no atendimento público por parte dos funcionários administrativos, os professores são melhores exemplos desse “desleixo” profissional. É comum o professor entrar na sala de aula atrasado de 5 a 15 minutos mesmo estando na escola. Não seria um grande problema se fosse uma aula “corrida” de duas ou três horas, mas normalmente não era. São apenas 50 minutos no turno da tarde e 40 minutos no turno da noite. Um atraso de 10 minutos, no turno da tarde, e outro, no turno noturno, corresponderia a 20% na primeira e 25% na segunda de prejuízo aos alunos no acesso às aulas. Ora, essa questão do horário de trabalho marca um dos aspectos fundamentais da sociedade moderna burocratizada: a disciplina de trabalho. Talcot Parsons observou que “sobretudo a burocracia implica disciplina... É a adequação das ações do indivíduo a um complicado padrão de maneira que o caráter de cada uma de suas relações com o resto pode ser rigorosamente controlado”.<sup>174</sup> Gouldner (1976, p.62) conclui assim o pensamento desse autor: “Assim, a burocracia implica uma ênfase na obediência; e, por obediência, Weber entende que o conteúdo de uma ordem se toma, ‘por si mesmo, a base da ação’”.

Já Hall (1976) vai destacar que uma das características da burocracia são o sistema de normas e o sistema de procedimentos. O primeiro diz que “o tempo para o café é estritamente regulado” e que “durante todo o tempo devemos seguir as normas de trabalho”. Ora, essas características estavam bastante ausentes ou fluídas nas escolas investigadas. A falta de disciplina e de pontualidade no trabalho era uma das faces encontradas. Elas não só são encontradas, mas valorizadas. Por exemplo: brincadeiras

---

174 PARSONS apud GOULDNER, 1976, p.62.

são feitas para inibir aqueles que busquem ser pontuais. Não há muita diferença entre as escolas investigadas quanto à pontualidade e à assiduidade no trabalho.

O diretor da escola Amarela tomou a seguinte medida acerca da falta de pontualidade e assiduidade dos professores: fez um quadro com os nomes dos professores faltosos com o intuito de “informar” aos alunos se eles estavam na escola ou não. Assim, os alunos, ao avistarem os nomes dos professores no quadro, não precisariam mais perguntar se eles viriam ou não. Ou seja, o diretor, com esse procedimento, apenas facilitou aos alunos a informação acerca da presença ou ausência do professor, mas não enfrentou o problema. Certamente porque esse procedimento faz parte do seu método de trabalho, como ele disse em uma entrevista sobre como solucionar os conflitos: ter “jogo de cintura”.

Além do tempo gasto pelos professores para chegar às salas de aula, as aulas foram suspensas por causa do dia da criança (parcialmente na escola Verde e totalmente na escola Amarela); “perde-se” tempo na formação de filas com rezas (até 40 minutos); aulas deixam de ser ministradas (2 horas) porque os professores largam mais cedo para receber seu salário no banco; professoras, na escola Verde, deixam de ministrar aulas para vender picolés (30 minutos antes do recreio); e professores adoecem coletivamente (escola Amarela).

Serão feitas aqui algumas descrições dos caminhos “longos” que o professor fazia para chegar à sala de aula e do horário de entrada no ambiente de trabalho.

No turno da manhã, a aula se inicia às 7h30min e se encerra às 12h. O horário do recreio é das 10h às 10h20min. Em 16 de agosto, a sirene foi acionada às 10h03min para o recreio dos alunos. Havia quatro professoras na sala de descanso (10h15min), mas, quando tocou para o retorno às aulas (10h26min), as professoras demoraram a se dirigir para as salas de aula, deixando três turmas ainda sem aulas. Observando bem, o toque de retorno às salas de aula foi às 10h26min (seis minutos após o fim do recreio), mas nenhum professor tinha se dirigido à sala de aula. Somente duas professoras se dirigiram a elas às 10h30min, 10 minutos após o término do recreio, e uma outra, 16 minutos após o recreio, dirigiu-se à sala.

Certo dia, às 8h55min, em duas salas havia alunos, mas não havia professores. As professoras retomam às 9h. Às 9h50min, uma professora

sai da sala de aula para vender picolés no pátio. Ou seja, deixou de ministrar aula para ganhar um dinheiro extra com a venda de picolés. Essa professora que estava vendendo picolés chamou um aluno: “Venha cá, venha cá, vão embora agorinha, vão pra sala agorinha!” e gritou de uma forma ríspida com ele. Só em duas salas de aula, no pátio, estava tendo aula. Às 10h28min tocou para o retorno à sala de aula. Três professoras dirigiam-se às 10h29min para a sala de aula. Quatro professoras se encontravam conversando na antessala. Às 10h30m, mais dois professores que se encontravam na antessala se dirigiram à sala de aula. Havia duas professoras ainda na antessala, mas uma queria que a direção abrisse o depósito. Outra professora, que estava se dirigindo para a sala de aula, foi chamada e parou para conversar com outra colega. O professor ainda estava na antessala, portanto eram os três que ainda se encontravam lá. Ele estava conversando com dois alunos, quando as outras professoras saíram às 10h31min. O professor estava descendo, quando uma professora voltou, com livros, e estava se dirigindo para a sala da educadora de apoio. Eram 10h32min, quando o depósito foi aberto, e a professora foi pegar o material. Em seguida, mais duas professoras que se encontravam lá saíram, descendo às 10h33min. Só a professora que estava no depósito se encontrava no local.

Em outra ocasião, quatro turmas estavam sem professoras (escola Amarela). Às 7h45min chegou uma professora ou funcionária. Às 7h49min subia a rampa uma professora, dirigindo-se para a sala. Uma professora dirigiu-se aos alunos dizendo que a “tia” estava doente e eles seriam liberados e teriam que se comportar. Às 7h51min havia ainda professores em sua sala de repouso. Uma professora repreendeu o pesquisador por ele estar registrando o que estava presenciando com o argumento de que, por ela chegar atrasada, não significava que não *fosse* uma boa profissional.

No turno da tarde, a aula se inicia às 13h30min e se encerra às 18h. O recreio dos alunos ocorre entre 16h e 16h20m. Certo dia, às 13h20min, duas professoras já se encontravam na escola. Às 13h25min outra professora chegava. Eram 13h40min e não havia sequer uma sala de aula com professor. Ou seja, havia apenas três professoras na escola, e as aulas deveriam ter se iniciado às 13h30min (dez minutos de atraso). Os alunos estavam sentados no palco, em pé, conversando, e outros no banco. Às 13h45min, as professoras saíram da sala dos professores e se

dirigiram para as salas de aula. Somente três turmas estavam com aulas. Às 13h54min, mais duas turmas estavam com professores, o que significa que esses professores chegaram entre 13h45min e 15h54min. Os garotos jogavam pião na área e outros estavam no pátio. Eram 14h05min e havia duas turmas sem aulas ainda por falta de professores. Às 14h10min, outra professora chegou e apenas uma turma estava sem aulas. Nem a diretora nem a adjunta se encontravam na escola, somente a secretária. Ela informou ao pesquisador que a diretora estava numa reunião sobre recurso financeiro para a escola. No intervalo da tarde, a sirene tocou às 16h22min e, repetidamente, às 16h26min, certamente, para lembrar aos professores que já estava na hora de retomarem. Às 16h29min, os professores se encontravam ainda em sua sala de repouso. O professor de matemática desceu em direção à sala de aula. Mais tarde, a secretária acompanhava cinco alunos à sala de aula. Nenhum professor se dirigiu à sala de aula. Alguns alunos estavam abraçados no pátio e havia muita gritaria. Apenas duas salas estavam ocupadas por professores e cinco salas, desocupadas. São 16h32min e uma professora está se dirigindo para a sala de aula. Na sala dos professores não havia mais ninguém. Muitos alunos estavam saindo, indo embora da escola.

A funcionária estava com o portão aberto. Estava havendo aula na C.T. Duas turmas estavam sem aulas e, no restante das salas, os professores se encontravam nelas com os alunos.

Já o horário de funcionamento do turno noturno era de 18h40min às 22h. Não havia intervalo de descanso. Diariamente os alunos perdiam 20 minutos de aulas, no mínimo, porque as aulas se iniciavam, normalmente, às 19h. Se os professores não se dirigissem imediatamente às salas de aula, a perda das aulas subiria para 40 minutos, pois alguns só as assumiam às 19h20min.

A biblioteca e a CT da escola Amarela estavam constantemente fechadas, por falta de profissionais nos três turnos. A responsável pela CT, da escola Amarela, chegava no começo da noite quando deveria chegar às 16h.

Às 18h51min, os alunos do turno noturno já estavam entrando na escola. Eram 19h07min e o portão ainda estava aberto. Já eram 19h13min e nenhum professor se dirigiu à sala de aula. Havia alunos lendo na biblioteca e outros sentados no pátio. Às 19h15min, uma professora se dirigiu para a sala de aula. As outras professoras continuavam sentadas

à sua mesa da sala dos professores. Às 19h20min, quatro professores se deslocaram para suas respectivas salas. A média de presença dos alunos na sala de aula naquele momento era de 15 a 25 alunos. Três turmas estavam sem professores. Às 19h22min, entrou um professor na 7ª D. A escola estava em silêncio. A Sala G continuava sem aulas às 19h40min. A sirene tocou às 19h42min.

Na escola Amarela, às 17h20min, encontrou-se novamente a biblioteca fechada. Às 18h42min, chegou a responsável pela CT (ela só trabalhava no terceiro turno, o que significa que teria que chegar às 16h). Às 19h20min, chegava um professor. Por volta das 19h25min, um professor se encontrava próximo à sala da biblioteca conversando com uma aluna - ela estava acariciando seu cabelo. Uma professora chegou à escola às 19h39min. Em toda esta seção de bem público, buscamos demonstrar, a partir de práticas culturais “pequenas”, que ele é desvalorizado em seu cotidiano. Ora, essa “desconsideração” nada mais é que uma significação de mundo, em que o privado é mais importante que o público (com exceção das práticas de caridade e de ajuda através das quais a Igreja Católica contribui com seu imaginário cristão). Mas há diferenças entre as escolas investigadas no tocante à destruição do bem público: a escola Amarela, começando pela direção da escola, é “campeã” em destruição dos bens ‘móveis e do prédio. A escola Verde cuida e se preocupa com seu estado. A própria diretora, em entrevista, chamou a atenção para isso: “Somos pobres, mas não somos imundos”.

Há mais alguns aspectos sobre os quais chamar a atenção: da mesma forma que no estudo do “lúdico, do erótico e do afetivo” não há uma fronteira nítida, e tudo é possível (de gestos amáveis a gestos agressivos), no estudo do bem público, também: as fronteiras entre o aceitável e o não aceitável não são muito claras. Da mesma forma como se encontram gestos louváveis (trabalho além do horário definido por lei, existência de mutirões de limpeza, solidariedade à direção com trabalhos extras), encontraremos gestos não nobres (falta de pontualidade, destruição dos bens, falta de assiduidade). Espera-se, com esses comportamentos não nobres, a *compreensão* para essas ações por parte da direção, pois eles se veem como explorados (principalmente a escola Amarela). A troca simbólica se faz aqui também: “compreendam a minha situação e eu compreenderei a de vocês”.

Dissemos que a cultura não seria o elemento único que explicaria essas destruições (e, conseqüentemente, os seus comportamentos), mas o “estado” emocional do profissional que, certamente, está ligado à inexistência de projetos pessoais, profissionais e de crença no próprio país. A psicanalista Alba Guerra (1998) mostrou bem isso em seu estudo sobre esses aspectos destruidores, discutindo a violência. Ora, a escola Verde poderia servir, relativamente, de exemplo, se se tomar o raciocínio da psicanalista. A escola Verde é bem diferente da escola Amarela quanto a esse aspecto (não quanto à assiduidade e à falta de pontualidade): tomam com maior carinho o lugar em que trabalham, recorrendo a os alunos para colaborar com a limpeza da escola. O sonho de um mundo de irmãos (estruturado pela eleição direta e pela criação de diversos conselhos), nesse aspecto, serviu para dar respostas a essa questão. E esse sonho é fruto de uma luta de toda a sociedade brasileira. A década de 80 foi a década de luta por eleições diretas para diretor de escola.<sup>175</sup> Essa escola é fruto de um movimento que ultrapassa o seu espaço físico: ela é produto de uma ressignificação nacional.

## 1.2. Cidadanias

Ensaíamos aqui, com a questão do bem público, posturas acerca da cidadania que implicam questões de civismo. Entendemos que essas questões estão ligadas a “estruturas” patriarcais: o patrimonialismo. Veremos aqui que o tipo de cidadania praticada coaduna com aquelas práticas culturais descritas anteriormente. Mas, antes de apresentá-las e analisá-las, será exposto, então, o entendimento sobre o patriarcalismo.

Identificamos o patriarcalismo *não apenas* como os psicanalistas estruturalistas observam, como “um operador simbólico a-histórico”, ou seja, um pai simbólico universal e que, por isso mesmo, tem uma função de estruturar nosso ordenamento psíquico na qualidade de sujeitos. O pai é uma metáfora e não precisa existir empiricamente para servir como mediador simbólico.<sup>176</sup> Pensamos o patriarcalismo como uma criação sócio-histórica: gênese e modo de ser de um imaginário patrimonialista.

---

175 Oliveira, 1996, Paro, 1996.

176 Dor, 1991.

No patrimonialismo, “as elites privilegiam a força do vínculo (afetivo, sanguíneo e nobiliárquico), que toma os processos de regulação política frouxos e arbitrários (na medida em que os humores dos poderosos podem, tradicionalmente, sempre subverter as regras políticas vigentes)”.<sup>177</sup> Ele advoga que a política patrimonialista “busca a fusão de interesses a partir da eliminação de conflitos institucionalizados”.

Há um *núcleo comum* do patriarcalismo patrimonialista que nos ajudará na análise das significações imaginárias dessa instituição social na sociedade brasileira e, particularmente, na escola pública. O núcleo comum é a *troca de favores centralizada numa pessoa ou num grupo* como a essência do vínculo social - o que implica a *intimidade*, a *amizade*, o *compromisso*, a *dependência* e a *personalização*.<sup>178</sup>

Não podemos esquecer que o imaginário cristão está assentado na existência do paraíso e que conseqüentemente, a “fundação” do Brasil só existe a partir dele. Ora, o mundo, para o cristianismo judaico-cristão, era essencialmente “bom” - a natureza era manifestação da força divina. Mas, para usufruir esse bem do paraíso, o homem teria que “permanecer constantemente na submissão e subordinação à vontade divina”. Essas relações afetivas e hierarquizadas já são tomadas como “dadas” - “sempre foi assim”, não cabendo outra atitude senão “repeti-las”. Segundo Azzi (1987), essas relações eram tomadas como “veneração ao anterior [divino] e respeito ao superior”. Essas afetividades hierarquizadas estão ligadas ao imaginário cristão colonial: “a fonte principal da organização social: primeiro o monarca, depois o povo”. Para falar de monarca, devemos falar de patriarca: protetor, macho, guerreiro e, em determinados momentos, apaziguador dos conflitos.

Ora, o mito concerne ao passado, à identidade e à ordem.<sup>179</sup> O mito é um modelo de conduta.<sup>180</sup> A consciência mítica se estabelece em defesa da ordem, do equilíbrio do universo, como um “formulário de reintegração”. O mito impede toda possibilidade de pergunta, de questionamento: já existe *a priori* como narrativa - já estava “escrito”.

---

177 MARTINS, 1999, p. 238.

178 Leal, 1986; Faoro, 1975; Holanda, 1994; Queiroz, 1976; Freyre, 1997; Schwartzman, 1982; Silva, 1997; Vianna, 1987.

179 Morin, 1987, Eliade, 1993, Gusdorf, 1980, Balandier, 1987.

180 Eliade, 1993.

Ele, enquanto estrutura ontológica, perpetua uma realidade dada e é um princípio de conservação.<sup>181</sup>

Como tal, a ordem (o puro) se opõe ao caos (impuro). Como o “contrato” interpessoal se estabelece por esses alimentos, quaisquer rupturas, desvios, deslocamentos serão tratados como traição e infidelidade - de um estado de pureza de irmandade, transforma-se na mais implacável perseguição ou inimizade. O conflito será tratado como algo a ser extirpado definitivamente. Não haverá espaço para o conflito, porque ele é ameaça a esse estado mítico: da ordem, da amizade e da paz. O conflito é o impuro, é a desordem, é o ameaçador, é o caos.

Como diz Meslins (1992), a dimensão do sagrado é associada ao puro, e a do profano, ao impuro. A impureza é uma ameaça à ordem por impor uma “transgressão das estruturas fundamentais”, assim, necessita-se de rituais de purificação e combate ao contágio.

### *1.2.1. Cidadania política*

Postos o entendimento do patriarcalismo e a dimensão mítica das significações da cultura doméstico-clientelista, serão vistas as significações da cidadania política: relações de dependência, de personalismo e clientelismo. Como disse Holanda (1994), “a família patriarcal fornece, assim, o grande modelo pelo qual se hão de calcar, na vida política, as relações entre governantes e governados, entre monarcas e súditos”<sup>182</sup>

Segundo Chauí (1993), a cidadania brasileira a conserva como “cidadania de classe, fazendo ser urna concessão regulada, periódica da classe dominante às demais classes sociais, podendo ser-lhes retirada quando os dominantes assim o decidem (como durante as ditaduras)”<sup>183</sup> Sendo assim, Benevides entende que é preciso construir e possibilitar urna cidadania ativa, “que supõe a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes”<sup>184</sup>

---

181 Gusdorf, 1980.

182 HOLANDA, 1994, p. 53.

183 CHAUI, 1993, p.53-4.

184 BENEVIDES, 1991, p. 20.

Se um dos pilares da cidadania é a participação, não nos devemos iludir com mecanismos de “integração” que visam a nada mais que “expediente para camuflar novas e sutis repressões”. Participação é mais urna forma de poder, e ela “possui característica de ser meio e fim”, pois ela é autopromoção.<sup>185</sup>

Discutir a cidadania é reconhecer um dos elementos centrais da formação do sujeito moderno: “o homem do humanismo é aquele que não concebe mais receber normas e leis nem de natureza das coisas, nem de Deus, mas que pretende fundá-las, ele próprio, a partir de sua razão e de sua vontade”.<sup>186</sup> Ser um cidadão é reconhecer que ele é agente de sua própria autonomia, que a autonomia não pode ser resumida a fins e meios. Pois “o esquema do fim e dos meios pertence precisamente à atividade técnica”, reduzindo a ação humana a uma questão de cálculo. A práxis é um saber fragmentário porque não pode existir urna teoria exaustiva, “porque a própria práxis faz surgir constantemente um novo saber, porque ela faz o mundo falar numa linguagem ao mesmo tempo singular e universal”.<sup>187</sup>

Portanto, identificaremos aqui as cidadanias estudadas como uma significação valorativa da submissão, da passividade e da pessoalização, diferencianda daquela posta anteriormente. Por isso, o uso indevido dos espaços (muito barulho prejudicando as atividades de estudo, administrativas e o descanso dos professores), a sujeira no chão, a destruição das paredes e dos bens dão uma amostra do desapeço pelo bem público e expressam urna prática de ‘cidadania não muito crítica - pelo menos não é canalizada de forma satisfatória contra o abandono da escola pelo poder público. Veremos que a direção e o corpo de funcionários não contribuem muito para que essa apreciação sobre o “bem público” e a cidadania seja vivenciada plenamente. Por exemplo, a prestação de contas à comunidade escolar. O empenho, na escola Verde, foi apresentado publicamente no único quadro protegido com vidro. Os dados do empenho não foram discriminados.

Ao consultarmos os jovens que passavam pelo local onde estava o quadro de prestação de contas, eles não souberam informar que dados e mural eram aqueles, demonstrando completa desinformação.

---

185 Demo, 1996.

186 Renaut, 1998.

187 CASTORIADIS, 1991, p.95.

Perguntamos: “Que assunto é esse que está aqui?”. Apontamos para o quadro, e eles começaram a rir. Um deles respondeu: “sei não”, e abriu o quadro e olhou. O entrevistador perguntou: “Você não sabia que existia isso aqui, não?”. Ele respondeu: “não”. Um deles já estava na escola há 5 anos, aproximadamente; o outro, há um ano. Informava o quadro de aviso: “Prestação de contas” e havia diversas informações financeiras da escola.

Havia escrito num cartaz “Balancete do mês de janeiro, ano 1999. Escola [Tal]”. Havia o CGC dela e balancetes prestando conta, não por material, mas por empenho. Também havia um extrato de conta corrente, para simples conferência, mostrando que o saldo estava zerado. Encontramos, também, um documento de empenho, de convênio, no valor de R\$ 1.700,00, e um outro balancete de débito e crédito, de demonstração de aplicação, com a identificação da data - 02/12/98 -, o número de empenho e onde foram compradas as mercadorias, mas *não identificava o que fora comprado*.

Mais grave ainda quanto à cidadania e ao bem público foi o processo eleitoral (1999) da escola Verde para diretor da unidade escolar. As inscrições e/ou campanhas foram iniciadas no período do carnaval. As festas carnavalescas, em Recife, começam com um mês de antecedência. A semana oficial do carnaval constituiu-se dos dias 3 a 7, e o dia 8 foi o da quarta-feira de cinzas. Mesmo com o fim do carnaval oficial, houve saídas de blocos carnavalescos na sexta (10), no sábado (11) e no domingo (12). Dessa forma, as aulas só se iniciaram na 5ª feira (09/03) e continuaram na sexta (10/03), na segunda (13/03), na terça-feira (14/03) - de fato, apenas dois dias de aulas normais (segunda e terça), sem o clima de carnaval. A votação ocorreu no dia 15/03 (quarta-feira). Ou seja, para uma escola que apregoa nos seus discursos que a democracia é a coisa mais importante na escola, o processo de discussão foi atropelado pelos interesses da direção.

Segundo uma funcionária da secretaria, uma das “fundadoras” da escola, a eleição foi “muito calm[a]. Praticamente não houve eleição. Foi um plebiscito”. A atual diretora, segundo essa informante, apresentou sua proposta ao Conselho da Escola, que a aprovou, e foi convocada uma Assembleia Geral para que todos pudessem tomar conhecimento do projeto da candidata. Foram feitas duas Assembleias: uma à noite e outra pela manhã.

O resultado eleitoral foi divulgado em cartaz *ofício*. Alguns cartazes religiosos e sobre o PDE eram muito maiores que a divulgação da eleição, do seu resultado e da prestação de contas, o que significa, certamente, que a direção valoriza muito mais aqueles cartazes (e seus temas) que o processo político. O resultado eleitoral foi o seguinte: Alunos: sim (658 votos), não (29). brancos: 12 nulos: 5. Professores e funcionários: sim (48), não (4). Esse resultado demonstra a representatividade política da diretora reeleita.

Ora, a escola Verde (a outra não fica atrás) apresenta negativamente um dos aspectos fundamentais dos jogos apontados por Huizinga (1999): não se tornou um dia diferente, pela falta de transparência, pelo controle de um grupo sobre as regras e sua aplicação.

Já na escola Amarela, o *grêmio estudantil* não é, também, muito adepto da transparência. A atual vice-presidente do grêmio estudantil disse que nunca tinha participado do grêmio e foi convidada sem muita discussão para assumir tal responsabilidade. “Aí ele [ex-presidente do grêmio] disse que queria conversar comigo. Perguntou se eu queria participar sendo vice-secretária. Aí eu disse que queria e, depois, [ele] disse que eu ia ser vice-presidente; ele tava em dúvida sobre quem ia botar”. Além disso, o diretor interfere diretamente nos rumos dessa associação. O cartaz de divulgação do processo de eleição estava datado de 16 de novembro de 1999. A inscrição estava marcada para o período de 16 a 25 de novembro, sendo que a campanha dos possíveis candidatos estava marcada para o dia 24 do mesmo mês. O motivo da confusão nas datas foi porque o diretor da escola solicitou um prazo maior de inscrição, passando do dia 24/11 para o dia 25. O presidente do grêmio livre disse a respeito do diretor, da escola: “ele, pra nós do grêmio, pra todos nós do grêmio, toda a diretoria, é um pai”.

O diretor da escola Amarela defendia a democracia, mas sem anarquia. “O brasileiro costuma confundir a democracia com a anarquia, né?”, comentou o diretor; “o livre dever que você tem de falar, de ir e vir, de fazer tudo, acho, é a democracia, mas eu acho que tem que ter um pouquinho também de, não autoritarismo, né?, mas tem que ter um pouquinho de disciplinamento, porque, se deixar só a democracia pura, vira anarquia, tá entendendo?”. Ele foi filiado ao PMDB e diz que não vota em partido e sim em candidato. Indagado sobre se ele votava nas eleições políticas, ele diz: “voto, voto. E eu sempre votei no Governo,

tá entendendo? Nunca fui aquele: eu sou PMDB doente [(..)] A mim, o que interessa mais é o candidato e não o partido, tá entendendo?”. O pesquisador perguntou: “Por quê?” e ele respondeu: “Eu prefiro votar em fulano de tal, que eu sei que ele pode fazer alguma coisa, independente de que ele seja do PT, seja do PCdo B, seja do partido que seja”.

Já a diretora da escola Verde não concorda com políticos na escola e nem com professores que se utilizam das escolas para fazer política. Ela era sindicalizada pelos dois sindicatos da categoria (municipal e estadual), mas não era filiada a partidos políticos. No máximo aceitava debates na escola com partidos políticos diversos, mas não de um único partido. Ela acha que as pessoas se aproveitam para tirar bônus para seu grupo político: “Às vezes, a gente tem colegas que se aproveitam da situação e, na real, não é por aí. Eu acho que...”. O pesquisador perguntou: “Como assim?”. Ela se explicou: “Tem muitos colegas nossos que entram pra fazer um trabalho visando exatamente entrar na política mesmo, ser candidato a vereador, ser candidato a deputado, entendeu?”. Indagada sobre se ela pelo menos votava nas eleições gerais, ela respondeu: “Com certeza, aí eu tou exercendo o meu dever de cidadã, certo? Mas, eu acho, envolvimento dentro da escola, não. Eu, por exemplo, no período político tenho meu candidato. Eu fechei a porta da escola, na rua eu sou cidadã”.

O grêmio estudantil atua diretamente na atividade política partidária, tendo-se a dádiva instrumental como referência, como, por exemplo, arranjando ônibus para a locomoção dos alunos para tirarem o título de leitor. O cartaz exposto pelo grêmio, impresso em jato de tinta, informava: “Atenção!”. “O grêmio da escola [Recife 2] está viabilizando o seu transporte para retirada do título de eleitor. Procure-nos já”.

Nas relações de dádivas instrumentais, identificamos um símbolo estudantil importante: a placa de formatura. Os alunos formandos, através da placa, fazem acordo com os políticos: divulgam seu nome e, em troca, eles financiam completamente os custos da placa. Há cinco placas de formaturas de contabilidade financiadas por políticos de agremiações partidárias diversas. Um político do PPS (na época, deputado estadual Byron Sarinho, patrono da turma) financiou essa placa (70 cm, cor metal prateada e vidro cobrindo o centro dela). Outro patrono de uma outra turma foi o deputado estadual Manoel Ferreira da Silva (PPB). Uma outra placa foi financiada pelo deputado Luiz Helvécio (PSDB), o paraninfo da turma.

Os membros do grêmio, apesar de práticas clientelistas, usavam camisas de Bob Marley e, na sala do grêmio, encontravam-se cartazes grandes desse cantor. Encontravam-se, também, cartazes de Che Guevara. O ex-presidente do grêmio (reeleito) usava uma camisa de um político do PFL que financiou uma festa junina.

De fato, a cidadania política é construída pelas relações clientelistas, pessoais, em que a dádiva instrumental reina. Chauí (1993) está certa quando analisa a sociedade brasileira afirmando que “todas as relações tomam a forma da dependência, da tutela, da concessão, da autoridade e do favor, fazendo da violência simbólica a regra da vida social. Violência tanto maior porque invisível sob o paternalismo e o clientelismo”.<sup>188</sup>

Naquelas representações é que os diretores serão vistos e se veem. Os diretores são personalidades fundamentais para essas práticas, já que são autoridades respeitadas nas escolas. As referências positivas de “pai” e de “mãe” indicam o grau do doméstico nessas relações. Apesar de 12 anos de eleições diretas na escola Verde, as práticas democráticas estão longe de ocorrer, pois o carisma da diretora serve como freio a mudanças: ela é a protetora.

Apesar de ser a escola um ambiente de divulgação da “cultura universal”, as práticas que predominam são as do localismo<sup>189</sup>, em que o tempo social da presença é mais importante. Quando os políticos não se encontram diretamente no local (como fez o vereador no financiamento da feijoada), essa presença é feita por “intermediários” (funcionária que presta serviço de atendimento à saúde da comunidade, transporte para tirar títulos eleitorais), possibilitando o favor e, conseqüentemente, sua gratidão “eterna”.

### *1.2.2. Cidades: da harmonia, da socialização e da ordem.*

Podemos afirmar que a cidadania nas escolas é cultuada apenas para a “socialização” por parte dos alunos e professores quanto à ordem do funcionamento e da limpeza da escola, e atividades de cadastramento de matrícula. Afirmamos “socialização” porque, como observou Carvalho

---

188 CHAUI, 1993, p. 54.

189 Giddens, 1991.

(1990), em seu estudo sobre a cidadania na fundação da República brasileira, os brasileiros, naquela época eram “socializáveis” (capacidade de fazer amigos) e não solidários (consciência política e ideológica).

Na escola estudada, percebemos que isso é estimulado, a partir de ajudas pessoais e do afeto. A paz e a harmonia na escola são incentivadas de diversas formas: com cartazes, relações interpessoais, reuniões e festas. O argumento da direção quanto ao uso de alunos nas atividades de limpeza da escola é de que não há funcionários suficientes para a realização desses trabalhos. Os alunos manifestam solidariedade aos professores, ajudando-os a carregar seus materiais de trabalho e o televisor da escola para as atividades festivas do dia das mães. Em outros momentos, auxiliam na merenda.

Detectamos as seguintes características de cidadania valorizadas e vivenciadas nas escolas investigadas: da harmonia (do não conflito), do medo à autoridade, da socialização (da ajuda), da personalização, da ordem, da cidadania transcendental, da compaixão e da fé no futuro.

Certamente, o afeto, o lúdico e o erotismo são os alimentos de nossa cidadania: relação de dependência, personalizada, mas amável, gentil, cordial e alegre. Sem dúvida, expressa o que Holanda (1994), na década de 30, caracterizou de homem cordial: “lhaneza no trato, hospitalidade e generosidade”. Mas não se iluda, afirma o autor: “seria engano supor que essas virtudes possam significar ‘boas maneiras’, civilidade. São antes de tudo expressões legítimas de um fundo emotivo extremamente rico e transbordante”<sup>190</sup>

Caracterizamos as cidadanias da seguinte forma: **a)** cidadania da socialização; **b)** cidadania do medo; **c)** cidadania da personalização; **d)** cidadania da ordem e sua normatização; **e)** cidadania da compaixão e da fé no futuro.

#### **a. Cidadania da socialização**

Há dois aspectos acerca dessa cidadania: primeiro, os tipos de solidariedade e as agentes são diversos; segundo, há questão de gênero envolvida: determinadas “ajudas” são feitas somente por mulheres, como varrer o chão e ser recepcionista.

---

190 HOLANDA, 1994, p. 107.

Diversas situações foram observadas no cotidiano. Um certo dia, no turno da manhã, encontrou-se uma professora varrendo a antessala. Às 10h55min, na 5ª série, onde foram liberados os alunos, ainda havia uns 4 alunos, um correndo atrás do outro, desorganizando a sala de aula, e outra menina, de uns 12 anos, no máximo, estava varrendo a sala. Três dias após, nos deparamos com uma professora varrendo a sala - a professora que vendia picolé.

Um aluno de 1,70m, aproximadamente, estava ajudando a professora a sair da sala de aula carregando seus materiais de trabalho. Muitos dias após, no turno da manhã, uma aluna ajudava a servir a merenda no pátio. O recreio se inicia às 10h, ou seja, a aluna estava perdendo aula para “ajudar” a professora. Um outro aluno, da 33 B, ajudava a recolher os pratos.

No momento da entrevista com alunas da 5ª série (de 12 a 15 anos), a diretora entrou abruptamente na sala de aula e perguntou às meninas: “Estudo em grupo”? As meninas responderam: “É, está fazendo pergunta e respondendo”. Ela indagou novamente: “Quem é que vai ficar pra limpar?”. As alunas responderam: “A gente fica”. O pesquisador insinua que a diretora estava aproveitando a presença delas para trabalharem, uma delas respondeu que “cada dia ficava uma pessoa pra arrumar a sala” e outra complementou dizendo: “a gente gosta de limpar porque gosta de ver a escola limpa, né?”. Elas tinham pena do funcionário, porque só havia ele e a cozinheira, e era uma “correria danada”. Mas essa atividade é somente feita pelas garotas. A diretora não pedia a ajuda aos alunos, pelo menos isso não foi presenciado.

Um outro momento de cidadania de socialização machista aconteceu no cadastramento de matrícula. A direção da escola convidou<sup>191</sup> as alunas para ajudarem nesse cadastramento. Não foi feita reunião com elas, apenas um convite para que a turma indicasse alguém - pelo menos foi o que uma aluna informou. Elas ficaram em vários turnos “ajudando” nas atividades de responsabilidade da secretaria.

---

191 A diretora da escola nega essa informação sobre o cadastramento. Segundo ela, a única exigência feita foi que os alunos tivessem uma boa caligrafia e também que dominassem a ortografia. Os professores foram os que indicaram as alunas, complementa. O interessante é que em nenhum momento ela se referiu às alunas no feminino, mas sempre como eles (os alunos). Surgiram 15 alunas e nenhum aluno para colaborar nessa atividade. Bem estranha essa seleção. Pode até ser que, conscientemente, não se tenha definido pelas alunas, mas foi o que ocorreu. A diretora informou também que foi realizada uma reunião para ensiná-las a como preencher o formulário.

Na escola Amarela, uma aluna, mães e professoras se solidarizaram com a direção ao ajudá-la no cadastramento de matrícula dos alunos. Na sala do diretor encontravam-se três professoras, uma mãe e uma aluna. Em razão dessa ajuda, as alunas foram liberadas das aulas. Nessa mesma escola, nas horas que antecediam a realização da festa organizada pelo grêmio estudantil, duas alunas estavam cortando os pães a serem vendidos. Havia 5 alunos na sala conversando sobre os procedimentos organizacionais enquanto elas desenvolviam essa atividade. Eles saíram e elas continuaram desenvolvendo a atividade de cortar pães.

A responsável pela CT da escola Amarela, tendo em vista o processo de cadastramento de matrícula, estava “ajudando” a direção carimbando os documentos de matrículas. Nessa mesma escola, numa entrevista com o assessor e o adjunto do diretor, o último expressou bem sua visão de aluno *colaborador* quando comentava sobre alunos de difíceis comportamentos, que mudaram em consequência da “pedagogia da conversa” adotada pela direção. Dizia ele que um dos alunos “era um garoto insuportável” e que ele “já melhorara 100%. Já está frequentando aula, *nos ajuda*, inclusive aqui, na secretaria”. Para esse assessor, uma qualidade positiva do presidente do grêmio estudantil é que “ele nos ajuda aqui (...) é uma pessoa indispensável”, é um “abnegado” e “não recebe nenhum tostão aqui”. Quando as professoras faltavam para fazer capacitação, “deixavam deveres, e esse pessoal do grêmio é que vinha aqui nos ajudar, ministrava essa aula deixada pela professora”. Ele, mais adiante, reforçou seu imaginário social da *cidadania colaboracionista* ao destacar as qualidades dos membros do grêmio estudantil: “são verdadeiros alunos colaboradores”.

O próprio ex-presidente do grêmio estudantil e atual candidato à reeleição assumia esse papel colaborador: “A gente faz de tudo. A gente ajuda na escola, na disciplina, organiza festa” e “angaria recursos”, complementou um outro aluno, já que o “DERE não manda”. A finalidade do Grêmio, para eles, é “literária” e “recreativa”.

O presidente do grêmio estudantil, em entrevista, informou que as festas que ele organizava, juntamente com sua equipe, eram para “ajudar” a escola na pintura, comprar bebedouro e na eletrificação. No dia da organização de uma festa no Domingo, estava varrendo a área interna da escola - mas durou pouco tempo sua solidariedade.

No final do ano, na escola Verde, no dia da feira de ciências, o funcionário que ficava no portão estava na cozinha cortando pães para fazer sanduíches – única vez em que foi presenciado numa atividade doméstica. As alunas colaboravam na arrumação da mesa. A adjunta, juntamente com professoras, arrumava as barracas. Uma professora solicitou a um aluno, de uns 8 anos de idade, que fosse tirar 10 cópias e entregou o dinheiro a ele.

## **b. Cidadania do medo**

Ao mesmo tempo que existe essa “socialização”, existe um grande medo por parte dos alunos quanto à autoridade (diretor e professores). Em alguns momentos, o medo emergiu até através de riso. Normalmente, nas entrevistas, os alunos indicavam medo da autoridade quando discutiam assuntos em relação aos quais tinham que se posicionar criticamente sobre alguém ou algum acontecimento na escola ou sobre a DEE Verde. Esse aspecto certamente implica a hierarquização e a falta de integração crítica. “Integração crítica” porque a transformação da “comunidade escolar” em uma “comunidade de irmãos” não é suficiente para haver uma ruptura nas relações de dependência, pelo contrário, ela fortalece a vinculação de dependência em vez de um imaginário autônomo. A “comunidade de irmãos” apenas faz “funcionar” a escola. Não se propõe a mais nada. As relações são constituídas de tal forma que eles, os membros da comunidade, não se consideram sujeitos das mudanças que ocorrem em sua escola. Elas são instituídas a partir de reuniões e interações que valorizam a equipe dirigente e não a autonomia individual dos seus membros.

Na escola Amarela, o “espírito de comunidade de irmãos” é forte, mas não articulado de forma sistemática pelas reuniões e cartazes, como feito pela escola Verde. Como raramente ocorria reunião da direção com os alunos e pais, a alienação diante dos problemas da escola é bastante evidente. A própria existência das hierarquias de trabalho já aponta para quem manda e quem deve obedecer. A autoridade existe e é preciso “respeitar” e ter “medo”.

Na conversa com os alunos, foi dito ao garoto que seria levada a gravação ao DERE, e ele mudou as feições, ficou sério, o lábio ficou

um pouco trêmulo, e ficou fitando o entrevistador, como se estivesse assustado por sua fala estar sendo gravada. Em uma entrevista com algumas alunas, uma delas se recusava a gravar a entrevista pelo mesmo motivo. Elas diziam: “Olha ele gravando”, “olha ele gravando a fala da gente”. Quando perguntamos se elas achavam o DERE algo bom, uma delas reagiu: “Não diz, não; não diz, não, ele tá gravando”.

Numa entrevista realizada com uma adolescente, ela reagiu com medo da direção e, ao mesmo tempo, com reconhecimento (“a diretora é superlegal. Tem amizade com todo mundo”). O medo é substituído pelo vínculo afetivo e pessoal. Isso ocorre porque o medo é mais expressão da existência hierárquica (englobada pela “comunidade de irmãos”) do que por motivos empíricos evidentes. Uma aluna disse que existia “medo de falar” na escola. Quando perguntamos se não havia espaço para falar na escola, uma delas disse: “Tem, oxe, tem sim”. Uma outra contestou: “Tem não”. Quando foi reforçada a pergunta “tem ou não tem?”, uma delas respondeu: “Não, ter, tem, mas não é aquela (...) para mim, [a diretora] é superlegal. Tem amizade com todo mundo, não é aquela professora que...”.

A aluna anterior estava falando que a diretora é quem dava as ordens, mesmo em reunião. Ela tinha simpatia pela diretora, reconhecia que ela organizara a escola, mas o medo e o cuidado para não ser perseguida voltavam à tona, e isso a fazia se ausentar das reuniões. Como a liberdade de crítica, de pensamento não é estimulada e vivenciada, os alunos não conseguem se inserir, se sentir, de fato, parte dessa “comunidade de irmãos”. A aluna chamou a atenção de que “ninguém vai falar do seu direito” e indagou: “Pra quê?” Para ficar “marcada?” Ora, há um obstáculo nas relações que impede que elas se desenvolvam de forma autônoma e crítica, apesar dos gestos afetivos encontrados no dia a dia.

Uma outra aluna chamou a atenção para o fato de ter medo ao saber que o pesquisador estava gravando a conversa. Recusou-se e pediu para não ser gravada a sua crítica. “Quero falar mais não”, “Não grave não, viu?”, advertiu. Ela estava falando da “desorganização dos professores” ao não ligarem para o comportamento dos alunos.

A questão de sua crítica não era o autoritarismo do professor, mas a “omissão” dele em “botar ordem”.

Uma das alunas fez crítica a um professor, e uma outra observou que ela tinha falado demais. Uma delas observou: “Não, ele ensinava, tá entendendo?, mas, às vezes, a gente não entende, ele falava ligeiro, aí o professor: ‘não entendeu porque não estava prestando atenção, tava conversando com o aluno’, nem sabia se a gente estava conversando ou não, aí, pronto, a gente se arretava e ele não repetia, não, nem a pau”. Ela não deveria citar nomes de professores porque era perigoso. Uma aluna disse que não tinha citado “Não citei não”. Uma delas disse que ela “tinha falado demais”. Mais adiante, uma aluna a repreende: “Tá vendo? A gente falou, vai tá tudo aqui falando”. Outra ponderou: “Falou nada, só um pouquinho”.

Uma professora também ficou assustada ao ser solicitada para preencher um questionário. Em 22 de fevereiro de 2000, oito meses após o início da pesquisa na escola Verde, quando o pesquisador se dirigia à sala dos professores para solicitar que eles preenchessem um questionário, uma professora reagiu do seguinte modo: “Nós não estamos mais no período de 64, mas está falando de partido, depois persegue”. Além desse medo, ela estava com medo de que o pesquisador pudesse entregar o questionário ao DERE.

### c. Cidadania da personalização

Vimos que uma organização burocrática, no imaginário moderno, é composta de diversos requisitos para que funcione a contento. Esses requisitos são: relações de impessoalidade; o cargo não é propriedade do funcionário; os funcionários estão sujeitos às obrigações oficiais postas no regimento que governa a instituição; valorização do saber técnico e não pessoal, etc. Ou seja, a instituição e seu funcionamento coletivo são fundamentais. Ora, do ponto de vista da *organização pública*, o patriarcalismo se efetiva pela *centralização*, *pela personalização* e pela *intimidade* com o poder. Uns mandam, outros obedecem. Uns sabem, outros nunca aprenderão. Há luz em um e, portanto, deve conduzir seus cordeiros; há escuridão noutros e, portanto, precisam da luz dos que já nasceram com ela. Devemos sempre referenciar não o coletivo, mas o que detém o poder personalizado. Não há bem público, mas apenas uso do bem público por uns. Há sol para todos, desde que cada um saiba o seu lugar. Não há cidadãos, mas súditos.

Já nas escolas investigadas, a burocracia não é percebida enquanto organização impessoal, mas enquanto um poder que é materializado na *pessoa do diretor*. Há dois possíveis desmembramentos daí: ou o diretor é a melhor pessoa do mundo, o melhor camarada, ou é o pior de todos eles. Essa cilada representacional fundamenta a relação nas escolas investigadas. Os dois diretores investigados contribuem para isso aceitando essa *personalização do poder, a qual é o que* Da Matta disse sobre a sociedade brasileira: sobre o fato de criarmos sempre um código de hierarquização, e um deles é que sempre haverá “um dono” de uma festa, por exemplo. “Ora”, expõe aquele autor, “quando o rito tem um sujeito, ou um dono, é isso que forma o ponto focal da festa e da marcha. É o ponto-chave, o símbolo focal da reunião, o que lhe dá, ao mesmo tempo, um motivo, um sentido e uma unidade”.<sup>192</sup> Nada mais lógico que dizer que a escola “pública” pode ter um “dono”.

Ao mesmo tempo que o medo e o cuidado com as palavras são realçados pelas alunas em relação à direção da escola e aos professores, a personalização da diretora é destacada. É ela quem dá as “ordens” na escola. As decisões são dela, e elas, as alunas, apenas seguem as decisões. Eles não se colocam como parte desse processo de mudança. São objetos passivos da diretora. Uma das alunas entrevistadas observou que o poder da escola estava centrado na diretora, mesmo nas reuniões, pois ela “é quem dá as ordens, e a gente as segue. Porque ela é a diretora”. As alunas reafirmaram o poder personalizado da diretora. Quem decidia as coisas era a diretora, mesmo que houvesse uma reunião com todos da comunidade. O tema exemplificado da reunião eram as vestimentas sensuais das alunas: “Porque se a gente entra de alcinha: ‘pra casa! Botar outra roupa’”. Perguntamos se quem definira isso fora a reunião ou a diretora e elas responderam: “A diretora”. Não há nas falas das alunas nenhuma crítica ou repulsa pelo fato de a diretora “decidir tudo sozinha”. Apenas reconhecimento de seu poder - ela “é” a diretora e, certamente, tem o “direito” de decidir, porque é para “o nosso bem”.

Outras alunas apresentaram o poder da escola na personalidade da diretora: ela combatia a maconha, os bonés e o uso de camisetas. Ela disse: “a diretora não permite nem homem entrando de camiseta nem de chapéu, porque no chapéu se bota maconha”. Os professores, nas reuniões, apenas aprovavam o que ela falava. “Ela fala e os professores

---

192 DAMATTA, 1997a, p.119.

apenas aprovam”. Indagada sobre se os alunos participavam da reunião, ela menosprezou e não defendeu a participação dos alunos, pois eles iriam “permitir tudo na escola”.

Novamente, outras alunas voltaram a retratar o poder na escola na personalidade da diretora, sempre realçando que ela “botou ordem” e “botou diretoria” na escola. Quando ela “botou ordem”, “todo mundo foi se acalmando”, o que significa que foi entrando na normalidade, na harmonia e na “ordem”. O agente externo “a diretora botou ordem” (usou uma determinada força sobre algo) foi necessário para acalmar a escola. Isso significa dizer também que havia uma queixa por isso, pois se sabia que se precisava de alguém que “botasse” ordem: viesse uma força externa para acalmar a maré tumultuada.

Sem dúvida, o “poder” na escola está centrado no(a) diretor(a). A transformação simbólica da função para a pessoa que a ocupa é o que Holanda (1994) chamou de personalismo: mudam-se as pessoas pensando-se que se está mudando o sistema, mas é puro engano. Se for carismático ou se conseguir ser sedutor, o diretor levará as glórias; se não conseguir ser esse catalisador, certamente haverá muitos conflitos na escola, e o diretor terá que recorrer à mão de ferro para dirigir a escola - uma outra faceta dessas significações. Mas, normalmente, o jogo do autoritarismo com paternalismo e malandragem é o que predomina.

Ora, a ordem é uma das palavras que mais aparecem nos discursos das alunas para situar as relações sociais vigentes na escola. Poder, ordem, hierarquização, simetria das relações, não sendo, portanto, as regras livremente produzidas e consentidas coletivamente que dão as “cartas” na instituição educacional, mas a aura de alguém.

#### **d. Cidadania da ordem e sua normatização**

Podemos observar em uma sociedade hierarquizada que a questão da pureza e da impureza estará sempre presente. A ordem visa à pureza do ambiente. Para isso, alguns alunos têm que ser “expulsos”, proibidos de portar determinadas roupas e acessórios. A impureza se encontra nos alunos, logo a pureza será responsabilidade das autoridades da escola. Os problemas da escola são produzidos pelos alunos. O caos precisa ser banido. Por isso a necessidade de “lei rígida”, “diretor rígido”

para “botar” a escola em “ordem”. Mas se é preciso “botar” em ordem a escola, essa tarefa será não da coletividade escolar, mas do diretor e dos professores - os heróis e guerreiros. Os alunos e as mães são apenas coadjuvantes. Como a relação afetiva prepondera no julgamento sobre as coisas, os diretores estarão sempre ausentes das críticas, se forem amados, pois só há um culpado: eles mesmos.

Para a aluna, “botar ordem” é ter “moral”, é dar-se respeito. A diretora anterior “não tinha moral [nem] pra ela mesma”, imaginem para a escola. Ficava “conversando no telefone, batendo papo”. Não conversava com o aluno e “deixava o menino [(...)] pichar o colégio [(..)] ela não fazia nada”. A crítica que as alunas faziam é que os alunos faziam o que queriam. Tinham liberdade demais, enquanto ela, a diretora, só ficava conversando, “batendo papo”. Portanto, elas ficaram abandonadas pela diretora anterior. Em outro momento, a crítica que se fez a essa diretora era também, e, talvez, mais importante, moral: ela namorava um professor da escola. Por sinal, os professores não gostam nem de lembrar os conflitos surgidos daí.

A questão da ordem é tema-chave dos alunos nas entrevistas. É como se os problemas da escola se resumissem à bagunça, à desordem, à malandragem e à irresponsabilidade, principalmente por parte dos alunos. Alguém que vem de fora, com urna força superior, determinada e corajosa, é quem irá tirar a escola do caos. O uso da espada contra as impurezas será necessário: expulsões de alunos, proibições de determinados tipos de roupas, etc.

Numa entrevista com uma aluna, ela observou que a escola tinha problemas com estranhos. O que faltava era o estabelecimento da “ordem”. Portanto, precisava de um policiamento para “botar” para fora os “maloqueiros”. Ela considerou, também, que um bom professor é aquele que sabe “botar moral na sala”. Para ela, “botar moral” é “botar os alunos em ordem, ficar tudo quieto, não dar nenhum pio. É isso, eu acho assim. Botar a classe em ordem. Na sala dela [de urna professora], não fala pêpê, conversando. Eu acho assim”.

Uma outra aluna, avaliando expulsões de alunos da escola, concluiu que a expulsão é uma punição por não quererem estudar e por só quererem levar a vida na brincadeira. É justo expulsar, se precisar. Ela disse, quando se referiu a uma possível expulsão de aluno: “É porque, por causa da bagunça, que os meninos bagunçam aqui atrás(...) levam

a culpa também”. Quando indagadas sobre o que achavam de expulsão de alunos, elas responderam: “Sei lá, se não quiserem estudar”, “Se merecerem”, “Se não quiserem estudar, só quiserem brincadeiras”.

As reuniões convocadas pela direção da escola eram para saber quem era bagunceiro, segundo as alunas entrevistadas. Elas consideravam correto, justo, expulsar alunos desse tipo. Defendiam uma direção rígida. Novamente reencontramos símbolos de pureza: expulsar “perturbadores”, pois eles eram os responsáveis pelo mau funcionamento da escola. Jogando-os para fora, a escola retomava ao seu estado mítico: do ordenamento do caos. A diretoria cumpria o papel de “botar moral”: tomava os chapéus dos alunos na sala de aula, “bota[va- os] pra fora”, se viessem novamente com o boné, e até proibía professor de fumar. Portanto, o caráter guerreiro é ressaltado para “botar moral” na escola. A mesma aluna reafirmou que ser rígida era a grande qualidade da diretora. Por isso votou nela na eleição para diretor de escola. Ela afirmou: “Votei nela, [na diretora]. Ela é muito rígida, ela é ótima diretora, ela sabe organizar as coisas”. A aluna reafirmou, novamente, a importância da ordem na classificação de uma boa escola e de uma boa diretora. “Ela é rígida, ela toma o chapéu assim na classe, toma uma vez, se você vier de novo, ela bota pra fora”, disse ela. Um bom diretor emenda o mau professor que fumava na sala de aula e namorava uma professora. Ela afirmou a moralidade: “ela chamou a classe todinha, tudo se reuniu, quando a gente descobriu que ele tinha um caso com a professora, porque não pode, né?, não pode, não, ele tinha caso com a professora e ele era casado com uma professora daqui”.

Em uma entrevista com um grupo de alunas, emergia a questão da ordem e daqueles a quem caberia exercer esse poder: o diretor e o professor. As alunas não conseguiam se ver como sujeitos efetivos e desejantes. Segundo uma aluna, para mudar a escola atual é necessário “botar lei rígida”. Indagada sobre quem iria fazer isso, uma delas respondeu que “seria o diretor” e outra a interrompeu: “o diretor poderia botar, sim...”. Novamente foi interrompida por uma colega: “o diretor com os professores”.

Em uma das entrevistas com as alunas do turno da manhã, uma aluna destacou que ser cidadão é ser “bem comportado”, “ter uma boa conduta”, “saber se expressar bem”. Para ela, ser cidadão é ter “uma boa conduta, saber se comportar, saber se expressar bem”, e o bom

comportamento é “você chegar e dar bom dia, conversar com amigos professores”. Numa outra entrevista com duas alunas, estas disseram que um bom aluno é aquele que sabe “ser comportado em sala de aula”; outra a interrompeu e complementou: ser “atencioso”. Além disso, é aquele que sempre pergunta ao professor e está sempre presente.

Na escola Amarela, a professora que estava assumindo a função de “coordenadora de disciplina” colocou os alunos “em seu lugar”. Ela só falava gritando com eles, mas, em alguns momentos, era carinhosa. Ela era também muito risonha. Mas não admitia “rebeldia”, mesmo que o aluno estivesse com a razão. Criticar ou questionar era “rebeldia” para ela. Após um aluno indagá-la com a expressão “de novo?” sobre a falta de assiduidade de uma professora, ela reagiu chamando-o de “atrevido”. Ela chegou à sala da direção falando isso e convencida de que estava certíssima. O aluno tem que “respeitar” o professor e ficar no “seu lugar”.

Mas, se a questão da ordem emerge legitimamente, sempre do topo para a base, com o consentimento do alunado, isso ocorre também entre os próprios alunos: há aqueles que mandam e outros que, apenas, obedecem. O ex-presidente do grêmio estudantil da escola Amarela defende e exercita essa representação. Para ele, ser líder é saber “dividir”, mas, quando ele explica o que entende por divisão, não confere com compartilhamento, mas com mandonismo. Dividir, para ele, é “dividir as tarefas, dar pra cada um e dizer que é assim, assim, assim”.

### **Normatização da ordem**

Uma das formas de expressão e manifestação de culto à ordem se dá através dos cartazes, da forma de se comportar na escola ou valorizando condutas respeitadas aos funcionários e professores. Saber se comportar, tanto para os alunos como para as mães e os pais, é uma das práticas vigentes nas escolas. Não há cartazes dizendo como devem se comportar a diretora, os professores e os funcionários. No máximo, encontramos um cartaz que reconhece a existência de um trabalho coletivo (de parceiros) na escola Verde: alunos, professores, pais e direção.

Um cartaz feito por alunos na sala de aula, certamente coordenado por um professor, *dita* como deve ser um aluno: “não brigar”, “fazer as tarefas”, “ser educado”, “saber ouvir e esperar pra falar”, “respeitar a

todos”, “passar em todas as provas”, “não destruir cadeiras e portas” e “participar e questionar as matérias”.

Há um outro cartaz que expõe um “contrato didático” (3ª série) que os alunos precisam fazer: “Não vamos perder tempo, vamos estudar com entusiasmo, respeitar um ao outro, fazer as tarefas, não brigar no intervalo, estudar os assuntos dados, manter a sala sempre limpa, vamos defender a nossa turma, ser alegres e saudáveis, participar das festas, ter recreio após a merenda, não aceitar gentilezas de pessoas estranhas, conservar material escolar”.

Na escola Amarela, há um cartaz que define qual deve ser o comportamento dos alunos na biblioteca: “Não lanchem na biblioteca, usem lixeiro, façam silêncio, aqui é um lugar de estudo, mantenham a biblioteca limpa e arrumada. Aqui é lugar de limpeza, ORDEM E CONSERVAÇÃO. Assim a biblioteca funciona melhor”.

Um outro cartaz sobre a ordem e a autoridade expõe: “Respeitem os funcionários da sua escola! 5ª C manhã”. Outro divulga imperativamente: “Não estraguem a merenda! 5ª C manhã” e “Mantenham nossa sala limpa! 5ª A manhã”.

Vimos que predomina um discurso de ordem “unilateral”, visto que a ordem é apenas para alguns: os alunos e os pais são os que têm que saber se comportar. Não há referência a dessa questão em relação aos servidores públicos e à direção. O discurso de afetividade serve apenas, aqui, como mediador para se impor uma política de normatização. Os direitos são formais na medida em que não situam uma reflexão sobre o conflito para implementação deles. A irmandade é o que prevalece, pois ninguém quer o mal de ninguém.

Ora, quando criticamos esse imaginário da ordem, criticamos não o ordenamento em si, pois não há social que se estruture sem ele: controle, harmonia, previsibilidade, estabilidade. A preponderância e a absolutização do imaginário da ordem impedem que se percebam a riqueza e a complementação da ordem pela desordem, pela imprevisibilidade e pelo caos. Ambos se complementam porque o universo social (e o da natureza) se implicam mutuamente. A ordem, o acaso, a imprevisibilidade e, o que é mais importante, a criação possibilitam a reorganização do social. Ora, se nos concentramos apenas na ordem para pensar a estabilidade, terminamos por realizar a morte daquilo que defendemos. Como diz Morin (1998, 202), “um universo

estritamente determinista, que fosse apenas ordem, seria um universo sem devir, sem inovação”; um universo que fosse apenas desordem seria “incapaz de conservar a novidade e, por conseguinte, a evolução e o desenvolvimento”.

Esse autor argumenta ainda que “ordem de mais asfixia a possibilidade de ação. Desordens de mais transformam a ação em tempestade e ela passa a ser uma aposta ao acaso”. Por isso não se pode nem valorizar demais a desordem (pode significar liberdade ou crime) ou a ordem (pode significar coação e autorregulação). Uma coisa é certa: “a mitologia da ordem não está só na ideia reacionária de que toda inovação, toda novidade significa degradação, perigo, morte; está também na utopia de uma sociedade transparente, sem conflito e sem desordem”.<sup>193</sup>

#### e. Cidadania da compaixão e da fé no futuro

Vimos até agora que as cidadanias são solidárias, da personalização e da ordem. Elas estão imbricadas com uma nova cidadania que vai *embasar* todas elas: a cidadania da irmandade: crença no mundo, em si próprio e no reino de Deus (o reino do Cosmo), desde que sob o controle dos seus detentores (os diretores). Para compreender essa cidadania, é importante recorrer à ordem e à solidariedade como seus complementos.

Para essa cidadania se estabelecer, será necessário ter uma visão positiva e uma crença no mundo. Como veremos mais adiante, o imaginário mítico do paraíso e da proteção celeste e de seus seguidores se instituirá. Essa recorrência ao mundo da esperança, da crença em si e do pensamento positivo ilustra bem a fundação de uma cidadania harmoniosa, respeitosa, do nãoconflito, pois as pessoas estão em seus lugares determinados: os alunos, os professores, os funcionários, as mães. O “funcionamento” positivo da escola dependerá de como cada um, individualmente, se relacionará com sua emoção, seus sentimentos e conflitos internos - se externos, poderemos controlá-los com nossa mente e vontade. Todos devem contribuir para a ordem e o funcionamento da escola. Não existe preocupação com o social em seus

---

193 MORIN, 1998, p. 221, 206.

discursos - com tudo que ele carregue de tensão, de luta, de disputa, de ameaça -, apenas indiretamente em seu apelo à compreensão de todos e à normatização dos comportamentos: como devem se comportar os alunos e os pais (menos a direção: não há cartazes de direitos e deveres). A fé, a crença e a mente positiva são os remédios para os problemas do mundo exterior.

Os cartazes, como já foi dito, remetem diretamente à esperança, a como lidar com a vida de forma harmoniosa. O futuro e o presente dependem de nossa capacidade de mentalizar, da nossa formação educacional e da capacidade de amar ao próximo. Todos esses temas e visões são descontextualizados e “desistoricizados”. São apenas mensagens positivas para se guiar por um “caminho certo”. Destante, não cabe nenhum tipo de questionamento e de reflexão crítica. Em tomo disso, há de se concordar que aqui *acaba* o afeto, o carinho notado no cotidiano escolar, pois quem buscar um ordenamento de vida diferente, contrário ao posto, será classificado e alijado (*ou* mal visto) da “comunidade” dos irmãos.

Na biblioteca, há um cartaz: ‘mensagem de esperança’. Como o próprio título diz, o momento é de “esperança”, pois “nem todos os esforços têm sido em vão”. Mesmo que fujam ao seu controle, quando “as coisas derem errado”, não se desespere. Não há outra saída senão “seguir” em frente e “sorrir”. O fracasso pode ser apenas aparente, pois uma “porta mágica” poderá conduzir à felicidade. Nunca se considere vencido, pois está apenas enfraquecido de lutar. Nada de lamento e lágrimas, pois o tempo é precioso. Seja um vencedor e guerreiro, é o que sugere o texto. Nada de “dor” e de “sofrimento”, jogue-os para fora. A “dor” e o “sofrimento” são situações emocionais individuais - se souber “sorrir” e “seguir em frente”, será um vencedor, pois no mundo só há vencedor e perdedor.

Há um outro intitulado: “Levante-se”. Reconhece que há sempre alguém no chão, que caiu várias vezes, quando diz “enfrente a vida outra vez”, pois só pode enfrentar a vida “outra vez” quem já esteve nessa situação anteriormente. Mas não há referência ao que leva as pessoas a estarem no chão. Os sonhos só se realizarão se “guardarmos” em nossa “mente” o “alto objetivo”. É preciso aprender com nossos erros para que possamos superá-los. A saída está na mentalização e na força de vontade.

Um outro cartaz ressalta a visão positiva do “futuro”, do “sonho” e da “ação”. Novamente, as palavras estão *descontextualizadas*, perdendo qualquer sentido crítico, reflexivo. É uma abstração de um possível mundo melhor que depende da “mentalização” e da “educação”. A mensagem solicita que cada indivíduo deve “mentalizar”, ter “uma visão positiva do seu futuro”, e a educação é o caminho para esse “sonho”.

Em outro cartaz se diz: o mundo irá melhorar pelo “estado de espírito”, através de um sorriso. Demonstre “compaixão” pelo revoltado e “alegria”, pois minimizam a dor. Além disso, o sorriso espanta as “trevas”. “O sorriso abre todas as portas” e faz “seu irmão sorrir também”. Ou seja, o mundo só é o mundo dependendo do nosso estado de espírito; portanto, a realidade só existe a partir de um sentimento sobre ela. Mas não só: devemos valorizar somente o sentimento dito nobre: “compaixão”. Sentimentos que estimulem o conflito, a tristeza, a dor devem ser banidos. Devemos fazer o bem aos “irmãos”, sorrindo. A mensagem é de *manutenção* permanente do vínculo social, independente de em qual realidade se esteja inserido, pois o caos (a dor, o sofrimento, a tristeza, o revoltado) o ameaça. Se der apenas amor, alegria, será retribuído com amor e alegria. O paraíso, assim, está garantido.

Um outro cartaz, sobre o amor, é bem próprio do imaginário cristão: doação, independente da situação, e compreensão permanente do outro. O amor é o mais nobre dos sentimentos e deve ser sempre cultivado. O amor sempre existirá, “nunca passará”, porque “o amor tudo crê, tudo espera e tudo suporta”. Ora, amar é saber perdoar, padecer, se doar. O oposto do amor é o “ódio” - sentimento que não deveria existir, porque é um “sentimento muito triste” e de “inferioridade”. Não há espaço no mundo real para outros sentimentos, senão os do amor e da doação - é o que se deseja.

Podemos concluir, após a análise dos diversos tipos de cidadania expostos anteriormente, que as práticas a esse respeito privilegiam a hierarquia, a ordem e, conseqüentemente, a submissão, recheadas com um discurso de amor, passividade. A partir dos estudos do lúdico, observamos o humor como forma de manifestação dessa ordem pessoalizada, hierarquizada. A tutela e o favor são as regras do fazer político brasileiro. A representação “política” dos dirigentes (particularmente na escola Verde) é feita pelo carisma e pelo poder de “botar” ordem na escola. O outro diretor se gaba de saber ter “jogo de

cintura” para lidar com os servidores. O jogo de cintura diz respeito à sua estratégia para lidar com eles: brincar na reunião, transformando-a num espaço alegre e descontraído e, certamente, também, não enviando as faltas dos servidores para desconto salarial.

Portanto, cidadania da socialização (da ajuda), da ordem (do estabelecimento do cosmo) e da fé e da compaixão (da harmonia e da irmandade) se complementam enquanto práticas cívicas que se alimentam e se espelham num modo alegre (do gozo e de manutenção da ordem), afetuoso (infantilização) e erótico (falta de delimitação do corpo e de seu uso). Essas significações se pautam pela ambiguidade, necessitando dominar os códigos simbólicos que estão em cena para que a fúria dos hierárquicos não entre em ação e a comunidade possa transitar nos diversos ambientes das escolas sem que o clima fique ruim e impeditivo.

## 2. SÍMBOLOS E LINGUAGEM.

Serão vistos aqui os estudos dos símbolos e da linguagem. Ambos são fundamentais para compreendermos a realidade social: o primeiro, como mediador da realidade e poder invisível; o segundo, como nomeador da realidade. Essas práticas estudadas anteriormente não podem conferir sentido à realidade se não for pela linguagem com seu poder de não somente expressar uma realidade (o que aqui é óbvio), mas de instituí-la. A linguagem aqui é vista como uma prática social. Ora, como toda linguagem e todo símbolo estão inseridos num local e num tempo concretos, as manifestações e a forma de ser da cultura doméstico-clientelista se farão presentes nesta seção: do simbolismo religioso e, particularmente, no que se refere ao poder patriarcal (culto à Virgem Maria) e à classificação hierarquizadora, pessoalizadora. Estudamos os símbolos a partir das imagens contidas nas mensagens religiosas (desenhos e seu respectivo texto) e a linguagem, a partir das entrevistas feitas com os membros das comunidades escolares.

## 2.1. Símbolos

O símbolo não pode ser confundido com o signo, pois este último é uma “convenção arbitrária, que deixa alheios um ao outro o significante e o significado (objeto ou sujeito), ao passo que o símbolo pressupõe *homogeneidade do significante e do significado no sentido de um dinamismo organizador* (DURS)”.<sup>194</sup> Por isso o símbolo é comparado a esquemas afetivos, funcionais e motores, mobilizando a totalidade da psique.<sup>195</sup>

Há uma exigência do sujeito, da participação, quanto à percepção do símbolo. Ora, “atitudes e percepções subjetivas invocam uma experiência sensível, e não uma conceitualização” - quando falta intuição, a profundidade desaparece.<sup>196</sup> Portanto, um símbolo só tem sentido para uma pessoa ou coletividade quando “todo o universo articula-se em torno desse núcleo”.<sup>197</sup>

O imaginário cristão e seus símbolos permeiam o dia a dia da escola. É possível encontrá-los nos rituais de entrada de alunos na escola e em cartazes, desenhos e quadros (com imagens de Cristo e da Santa Virgem Maria). O símbolo do doméstico se expressa pela dimensão religiosa e pelo papel da mãe na nossa sociedade - ou, pelo menos, para uma parte dessa sociedade. Consequentemente, expressa o poder do patriarca: como a mulher-mãe deve ser (bondosa, acolhedora). Como bem lembrou Azzi (1987), o imaginário mítico judaico-cristão é masculino, renegando à mulher um papel secundário. A mãe deve ser uma serva para os filhos, estar sempre à disposição deles para servi-los.

Segundo Halkes (1997), na Tradição da Igreja, Maria foi modelo e símbolo mais diversificado (“a nova Eva”, “rainha do céu”, a “intercessora”). Nos dois últimos séculos, segundo ela, Maria foi apresentada como modelo de mulher: virgindade, maternidade, humildade, prestatividade. Segundo ela, a oposição Eva-Maria a primeira, pecadora, e a segunda, pura, virgem e santíssima gerou uma polaridade excludente no imaginário cristão. Como a ênfase, no cristianismo, foi dada mais a Jesus (homem) e, secundariamente, a Maria, criaram duas espécies de

---

194 CHEVALIER, 1993.

195 Idem.

196 Ibidem.

197 Ibidem.

fiéis: mulheres submissas e subordinadas aos homens e estes últimos, “que transcendem o corpo e a terra, dotados de mais inteligência e de maior iniciativa, e a quem, ao longo da história da salvação e da história da Igreja, foram confiadas a direção e a responsabilidade”.<sup>198</sup>

Conforme Meslin (1992), o homem busca sempre interpretar o mundo e as coisas, e, por isso mesmo, o mundo e as coisas só têm sentido por esse sentido atribuído ao mundo e às coisas. O símbolo exerce um “papel matricial que o situa na origem de toda a linguagem”, mas ele também serve como elemento mediador entre todas as coisas e suas relações sociais. Há dois níveis no universo simbólico: 1. o das imagens fundamentais (símbolos figurativos e cosmos: água, fogo, etc) - mais profundo e menos elaborado do que a palavra escrita e falada; 2. “e o nível dos símbolos que se ligam estreitamente a um contexto cultural e religioso particular”. O símbolo natural (1) é reinterpretado e modificado pela situação psicológica do indivíduo.

A harmonia, o saber transcendental, o amor homogeneizado entre irmãos (não há referências sistemáticas às distinções sociais e raciais) são suas características. Em poucos momentos do cotidiano foram reconhecidas as desigualdades sociais e raciais. Certamente, nem poderia ser diferente, pois o social está protegido por Deus - desde que se sigam os seus preceitos. Isso ajudará a entender o tipo de cidadania que se promulga e vive nessa escola. A mulher não deverá ser apenas mãe, mas mãe branca. Como disse Freyre (1997), “a negra foi feita para trabalhar, a morena para f.. e a branca para casar”. São poucos os momentos em que a negra aparece em imagens fotográficas nos trabalhos dos alunos. Normalmente são brancas, atrizes e modelos, como, por exemplo, na escola Amarela, onde havia dez fotos de modelos mulheres “brancas” em homenagem ao dia internacional da mulher. Encontramos um cartaz com 21 fotos de atrizes, cantoras e modelos. Comemorando o dia das mães, na mesma escola, havia um cartaz com várias fotos de mães “brancas”, de classe média alta, em casa de praia, e criança num ambiente sofisticado com roupa de balé. Quando as negras aparecem, atrizes e modelos jovens, assumem perfis estéticos “brancos” (cabelos alisados, nariz afilado). Uma única vez em que a mulher “negra” apareceu nos trabalhos dos alunos foi como Xica da Silva: escrava sedutora que viveu com os brancos. Em outro único momento, o negro surge, em um

---

198 HALKES, 1996, p. 277.

cartaz, como escravo apanhando de chicote em um tronco de um outro escravo negro.

As imagens de Jesus Cristo, dos santos, das crianças, respeitam o universo do homem “branco”: olhos azuis brilhantes, cabelos “lisos” e amarelados. As “raças” “negra” e “amarela” não estão representadas. As crianças estão empinando papagaio e felizes – “raças” “branca” e “negra”. A mensagem é de súplica, dor e medo do futuro. O texto ressalta que a criança é o “futuro” e que, portanto, não pode ser desamparada no presente. Suplica com amor que ela seja educada, pede “bons exemplos e boas palavras”, e solicita que “se lhe ensinem o trabalho, a bondade, a honestidade e o perdão”. Mesmo fazendo-a sofrer, “orienta [no] caminho da justiça” e a corrija “enquanto é tempo”.

Podemos concluir das diversas imagens religiosas contidas nos textos que serão analisados mais adiante que: 1. O caminho de cada um só será construído com Jesus Cristo. Sem ele, não haverá caminho, sonho, conquistas. A dependência está instaurada. 2. Só há esperança e, portanto, futuro com Jesus Cristo e Deus. 3. A salvação do homem passa apenas, e exclusivamente, por Cristo e Deus. Essas três imagens remetem à passividade, à calma, e, somente lá, com Deus, o ser humano irá ter o seu canto garantido.

Em síntese, somente Deus poderá nos dar proteção e salvação. Nessa lógica, o ser humano terá que saber que sua dor, seu sofrimento não foi em vão. Não se deve pensar em se guiar sozinho, pois o caminho será tortuoso e perigoso. Só Ele salva. Ele é a vida. Dependendo d’Ele, da sua proteção, do seu escudo. Sejamos humildes, nada de vanglórias.

Encontramos uma mensagem que faz apelo a Deus e utiliza a imagem de uma criança branca. O texto diz o seguinte: “Cada criança que chega ao nosso mundo diz: ‘Deus, ainda espero alguma coisa do homem’”. Ou seja, a esperança está sendo mediada por Deus, já que se “espera” “alguma coisa do homem”. Ora, sabemos que somente Deus pode dar a “Graça” e retirá-la (“des-Graça”), e essa “espera” simboliza a compreensão para que se acredite em alguma coisa do que venha dele (do homem).

Mensagens de humildade hierárquica cristã são apregoadas: “Nada façais por contenda ou por vanglória, mas por humildade. Cada um considere os outros superiores a si mesmo”. A humildade é valorizada como uma atitude diante da vida e do ser humano. O espírito de

humildade é o que possibilita receber Jesus, pois ele é benevolente e só pensa nos outros. Sendo iguais a Ele, receberemos a Graça divina.

Há um texto que reconhece em Deus a perfeição, pois Ele tem o caminho e, conseqüentemente, nós mortais precisamos d'Ele para nossa caminhada. O que Ele fala deve ser seguido porque é “provado”, por conseguinte, é inquestionável a sua palavra. Para que nossa caminhada seja segura e sua palavra seja aceita pelos infiéis, é possível se refugiar n'Ele, pois “Ele é escudo” para todos os males que surgirem. Do que é divino não se deve duvidar. Da mesma forma que o anterior, o cartaz que se segue expressa uma dimensão acrítica: a “paz e a harmonia” serão “conquistadas”. Mas há uma ressalva: não porque há luta social e política, mas porque o caminho que leva a Deus só pode ser feito com o “trabalho e amor dos homens”.

Em outro cartaz, novamente, o homem só será salvo se crer em Jesus Cristo. Não haverá outra salvação. Dependemos do amor que formos capazes de dedicar-lhe. O texto diz: “Cria no Senhor Jesus e será salvo”. Ao lado dele há um desenho de uma pomba branca, em fundo azul, que está com um contorno.

Há um cartaz, na escola Amarela, com uma criança olhando um símbolo de Jesus e um texto que faz referência à dependência que um sujeito tem diante de Deus, pois foi Ele que fez “todas as coisas boas e bonitas”. Assim é a frase: “gosto muito de você, gosto do papai, gosto da mamãe, dos meus irmãos e de todos os meus amigos. Deus, obrigado pelos brinquedos, pela escola, pelas flores, pelos bichinhos e por todas as coisas boas e bonitas que Você fez. Para que toda criança conheça e goste de Você. Obrigado, Deus, porque Você é muito bom”.

A pedagoga da escola Verde pede a uma aluna, durante as atividades de comemoração do dia das mães, que leia uma mensagem religiosa. O texto sinaliza a pequenez do ser humano ao destacar que Deus é “meu refúgio”, “a minha fortaleza” e que temos que confiar na sua proteção. Se estivermos com Ele, nada nos acontecerá, não seremos atingidos. Só conseguiremos enxergar com “Seus olhos” se o “amarmos encarecidamente”. Ele saberá retribuir, livrando-nos e colocando-nos no “alto retiro”. Nós só estaremos salvos sob sua Graça.

Se a dimensão religiosa cristã está bem presente na escola, também se fará sobre a Mãe. Mensagens em cartazes, homenagens se fazem presentes no dia a dia da escola. A mãe, como parte do mundo

doméstico, será eleita a virtude mais destacada, mais glorificada nesse universo patriarcal. E não poderia deixar de ser: ser mãe, no imaginário social dessas escolas, é somente doação à família e aos filhos. Ser mãe não é ser mulher - desejante e desejada. A pureza (as mães) e a impureza (o desnudamento) são formas de manifestação de uma sociedade hierarquizada que não consegue ver a mulher por “inteiro”. Ou deve estar à disposição dos homens como objeto de prazer, ou como protetora e símbolo do lar. Como observam Da Matta (2000) e Parker (s/d), há dois tipos de mulheres: uma que pode ser “comida”, a concubina (a da rua), e outra que, sob certos momentos e aspectos, não pode ser “comida”, porque é esposa e mãe. É essa ambiguidade que possibilita transitar para uma violência contra a mulher quando se considera que esta é uma “vadia”, ou vangloriar sua beleza corporal e pular para um outro polo: pureza da alma e do espírito (ser mãe).

Há um painel grande, de fundo azul, com o desenho de uma criança e uma mulher segurando essa criança, com diversas estrelas cortadas, de papel laminado, dando a entender que é Jesus Cristo. Está escrito: “Maria, modelo de todas as mães, ilumina, com a luz do teu amor, o sacrifício e a dedicação da nossa querida mãe”. Maria serve como mediação, sendo a “Mãe de todos os homens e velando por todos eles”.<sup>199</sup>

Um outro cartaz diz: “Mãe é uma palavra tão pequena, mas tão grande ao mesmo tempo. Mãe é tudo. Mãe é viver, é amor, alegria, sabedoria”. De fato, mãe é “tudo”. Ela serve para toda obra. É uma supermulher. Como diz a continuidade do texto: “Mãe é aquela que consola, que ajuda nas horas mais difíceis, que cuida dos filhos, que ama, dá carinho e não só está junto dos filhos na alegria, mas na tristeza também”.

Na comemoração do dias das mães, alunas apresentaram um jogral no palco do pátio apontando para o “amor mais perfeito”, “mais nobre” e que é o melhor exemplo de “doação”, pois “*tu* és o colo que acalma a dor, regaço meigo”. Ainda que varem noites acordadas, continuam a “entoar cantigas de doçura em seus corações” e, mesmo fadigadas, “reprimem as dores”. É verdadeiramente o exemplo da Virgem Maria: doação, capacidade de amar, servindo a Deus... e aos homens. Um exemplo de supermulher.

---

199 Parker, 1996.

Nos ritos de conagração da escola com as mães, a homenagem à diretora foi um ponto forte, quando ela foi tratada como a “mãe de todas as mães” da escola. Uma aluna entregou-lhe uma rosa e ela a abraçou. As mães participaram da homenagem aplaudindo-a. A diretora, naquele momento, atuaria diretamente no ritual, não sendo mais a homenageada, mas homenageando a todas as mães presentes. Ela cantou uma música que ouvia quando criança e de que gostava muito. As mães aplaudiram-na ao término da música. O seu tema era o mesmo do anterior: mãe, “amor perfeito”, “flor mimosa, perfeição” “flor divina” e “só nasce no jardim do coração”. Ela “enfeita nossos sonhos, ilumina nossa ilusão”. Podemos aludir a uma imagem simbólica: mãe é Santa.

A imagem anterior de Mãe protetora aparece em outro cartaz: “enquanto meu corpo frágil ainda pode ser envolvido por eles” e “aperta a minha mão com segurança enquanto ela cabe entre as tuas”. Ela também é acalentadora nos infortúnios “consola-me quando chorar enquanto podes enxugar minhas lágrimas” e educadora na formação humana “ensina-me e corrige-me quando necessário enquanto estou crescendo”. Ou seja, a mãe está sempre à disposição e com capacidade para amar e se doar ao seu filho.

De fato, as imagens simbólicas contidas nos textos e desenhos apontam para a harmonia (azul, céu), a paz, a tranquilidade (pomba, cor branca). Mas esse imaginário de amor só pode se concretizar com a guarda de Deus e de Jesus Cristo. Sem eles, não há possibilidade desse mundo idealizado. Como já se tinha dito anteriormente, essas mensagens estão “dessocializadas” e “desistoricizadas”. Elas se bastam.

Além desses aspectos, o perfil de mulher já está determinado: “Maria, modelo de todas as mães”. É um perfil repetido secularmente desde a colonização, que serve como adestramento da mulher. O bispo Azeredo Coutinho (1798) já dizia: “elas têm uma casa que governar, marido que fazer feliz e filhos que educar na virtude”.<sup>200</sup> Segundo essa autora, a Igreja desenvolveu práticas normatizadoras sobre o corpo da mulher que visavam definir a sua natureza e função social na colônia. Ser mãe e casada com a bênção da Igreja era a forma de reconhecimento social da mulher. Por sinal, na década de 30, a mulher, quando tem o direito de trabalhar, sua função social será a de professora, uma vez que os profissionais que podiam tratar dos seres indefesos e pequeninos

---

200 DEL PRIORE, 1995, p.112.

eram as mulheres, pois elas tinham uma estrutura biológica própria para isso.<sup>201</sup>

Há ainda um aspecto a observar acerca do sagrado na escola: a imbricação de significações do mundo moderno com o mundo religioso. As escolas brasileiras não conseguem ser somente laicas. Nos estudos do Capítulo 2, vimos como toda a tradição educacional está embasada e fundamentada no mundo religioso, particularmente o catolicismo.

## 2.2. Linguagem

Já dissemos que linguagem é comunicação, mediação e, além disso, que ela tem um poder de nomear a realidade. Aqui se tratará da linguagem que situa as pessoas na ordem social (incluindo, excluindo, (des)valorizando), e se buscará o sentido referente a ela.

A linguagem classificatória é impossível não emergir. O mundo é apreendido, vivido e instituído pela hierarquia, pela inclusão ou exclusão social, que institui ou busca instituir um superior e um inferior, um bom e um mau sujeito, uma elite sábia e uma rale, os que possuem e os que não possuem bens materiais, etc.

Concordamos com Castoriadis quando ele chama a atenção de que as significações são um magma, onde se coloca também a linguagem, pois a linguagem não pode ser apreendida apenas pelo procedimento, pelo processo e pelo simbolismo da atuação dos atores, como defendem alguns pensadores (A. Coulon, P. Boudieu, M. Teixeira. Ao mesmo tempo que a linguagem institui o mundo, este também, por sua vez, é instituído por ela. Mas esse poder de instituir o mundo dependerá do capital simbólico de que cada um dispuser.<sup>202</sup> Instituímos realidades a partir de ritos, como os do Conselho de Classe, que é o nomeador oficial do desempenho e da natureza do aluno enquanto tal.

Observamos as seguintes classificações que localizavam, identificavam e definiam as pessoas socialmente e individualmente nas escolas investigadas: 1. Um sujeito é bom ou mau. 2. Os alunos são seres que “possuem” algo (saúde) ou não possuem, são “carentes” (de saúde). 3. Os alunos são restos, dejetos. 4. Localização da mulher no lugar mais

---

201 Louro, 1997.

202 Bourdieu, 1998.

“baixo” da sociedade: ser “peniqueira” e “empregada doméstica”. 5. Há os que mandam (superioridade) e os que obedecem (inferioridade) 6. Designações negativas socialmente (drogados e maltrapilhos), por rituais afros (“macumbeiros”).

As classificações observadas e analisadas nesta pesquisa distinguem o cidadão do nãocidadão. Há os puros e os impuros. Aqueles que invadem a escola para jogar na quadra ou entram na área da escola são classificados pelo adjunto da escola Amarela de “marginais”, “elementos” (linguagem policial e jornalística) e “penetras”. Outros são identificados pelo uso de “droga”. Uma aluna classificou os invasores da quadra de esportes de “maconheiros” e “maloqueiros”. As funcionárias da secretaria, em conversas desenvolvidas naquele ambiente, distinguem, hierarquicamente, as “pessoas de bem” das que “não são” pessoas de bem - a mãe sofre ao ver um filho morto *sem ser* marginal, comenta uma delas. Logo, os que não são pessoas de bem são “marginais” e “trombadinhas” e, portanto, podem morrer - deduzimos de seu pensamento classificador. O adjunto do diretor da escola Amarela classificou o bairro da escola como “área de atuação de extermínio”, e o assessor a denominou de “região difícil”. O assessor classificou os alunos de 6 anos de idade de “verdadeiras feras”. Portanto, a comunidade não é boa, e eles não podem botar para fora “o povo pesado”.

Há aqueles que possuem algo e outros que não possuem nada. A situação dos alunos da escola Amarela é a segunda. É jogada em suas costas toda a sua incapacidade de evoluir intelectualmente, porque a questão é de substância: ou possui algo ou não possui. O indivíduo é reduzido a uma matéria inerte, apodrecida, sem espiritualidade. Uma professora classificou os estudantes como “carentes”. Alunos a quem “falta tudo” e, por isso, já estão determinados seu lugar e sua natureza: serão sempre assim. Se o entrevistador pudesse trazer alguma coisa, “qualquer coisa”, “qualquer coisa”, repetiu, pois falta tudo... O entrevistador precisa se agarrar a essa comunidade para ajudá-la. Mas, se falta tudo - alimentos, o visual já diz tudo: “a gente vê” -, não faltam as doenças de pele e de família, pois eles são “ferimentos” e “desajustados”.

Apesar de “fartar” tudo, de ser a “carência” o principal problema dos alunos, para uma professora, para outra, o problema está neles (nos alunos), e ela disse que ia dar jeito nesse “povo”. Uma professora, ao comentar sobre seus alunos de 2ª série, expressou sua visão classificatória

dos que estão incluídos, e bem incluídos, e dos não incluídos socialmente. Essa visão negativa dos “nãoincluídos” foi expressa pela classificação “*esse povo*” quando a mesma afirmou que iria fazê-los “aprender” os domínios da escolarização. Ela disse: “tenho certeza que *esse povo* vai aprender”. “Aprender mesmo, aprender”.

Nos alunos, não só se observa neles, apenas, sua “carência”, mas é possível ver que eles não passam de resto, de dejetos, de bagaço, com quem se pode fazer o que se quiser, como jogar fora. Para que perder tempo com alunos-restos? Na escola Amarela, quando o pesquisador solicitou participar da aula de uma professora, ela se referiu aos alunos repetentes como “bagaços” (repetiu três vezes), sugerindo-lhe que deixasse para uma outra oportunidade, pois, naquele momento, havia apenas alunos “bagaços”.

Quanto à questão de gênero, entre os alunos, a mulher pobre, principalmente doméstica, alguém sem valor, é classificada como “peniqueira”. Ora, peniqueira vem de penico, utensílio para dejetos. Associa-se a mulher ao maior desprestígio do corpo humano. Não é somente a vagina que é um lugar de impureza e sujeira, como apresentou Parker (s/d) sobre o erotismo brasileiro, mas a própria mulher (“peniqueira”) é sintetizada como o repositório do dejetos. Ser “peniqueira” é uma das piores coisas que podem acontecer com uma mulher. Um aluno, ao procurar o entrevistador para fazer uma denúncia contra o diretor da escola, reagiu acusando uma aluna próxima de “peniqueira”. Um outro aluno, ao analisar a situação da formação deles na escola e sua relação com o mercado de trabalho, reconheceu que, para eles, só há uma saída: ser “pedreiro, peniqueira ou doméstica”.

O ex-presidente do grêmio estudantil, que o denomina de “Grêmio Livre”, referiu-se ao atual presidente dessa instituição como seu “capataz”, aquele que é subordinado e inferior. Aquele que não é nada mais que um súdito que recebe ordem. É “pau-mandado, para utilizar uma expressão de alguém submisso e sem vontade própria.” [Fulano] é o meu capataz. É ele que faz todo o processo mais os meninos”.

Como vimos, apesar de o afeto e a alegria serem uma das características do imaginário social brasileiro, convive-se com práticas que se contradizem abertamente: excluem, eliminam, inferiorizam, discriminam aqueles que não se enquadram no padrão de julgamento

predominante. Essa negação só ocorre porque o nomeador das coisas não se coloca como parte desse objeto nomeado.

### III. ALGUNS ASPECTOS ESPONTÂNEOS DE RESISTÊNCIA LIBERTADORES NAS ESCOLAS

Vimos que a criticidade e o seu respectivo distanciamento nas relações interpessoais entre os membros das escolas não são muito valorizados. A cidadania é instituída pela personalidade carismática do(a) diretor(a) e pela caridade cristã. Mas podemos, também, identificar posturas que tentam se opor a essa instituição imaginária, contestando-a verbalmente ou a partir de atitudes de destruição dos cartazes, dos bens públicos (cadeiras, paredes) e de comportamentos não aceitos pela direção.

Vimos, também, que, apesar disso, ou talvez por isso mesmo, a crítica é realizada pela ironia, pelo cinismo e pelo deboche. A afetividade fica de lado, e a força coercitiva aparece quando a ordem é reivindicada. Contudo, foram poucos os momentos de críticas presenciados nas interações interpessoais: apenas nas entrevistas realizadas. Mesmo assim, em diversos momentos, os alunos demonstraram mais medo que autonomia. As críticas não passavam de reclamações, não se transformavam em ações efetivas, programáticas ou projetos. Por sinal, as alunas não se interessavam pelas reuniões que aconteciam na escola e certamente tinha-se uma explicação: o imaginário de ordem, de protetora hierarquizada já colocava cada um em seu lugar. Não é porque “todo mundo tinha medo de falar”, como advogou uma aluna, mas porque as condições construídas no cotidiano não possibilitavam uma *formação* diferente.

Não somos daqueles que simplificam as análises desses comportamentos destruidores como simples rebeldia dos alunos contra a instituição escolar e contra o capitalismo. A rebeldia/resistência na escola Verde não explicaria algumas destruições dos bens móveis, pois a diretora é muito querida e consegue manter em excelente estado o prédio da escola, o que impressiona muito os seus frequentadores. Elas apresentam, sim, a maneira de lidar com a cidadania, com o bem público

e com a ordem pública. Não podemos generalizar apressadamente que esses atos são uma “resistência”, como expõe Guimarães (1996), pois podem expressar muito mais a nãovalorização do bem público e a inexistência de solidariedade cidadã. Não se vê aqui, também, como um “defeito” e um “erro” essas práticas, mas significações de espaço, de lugar e de *tempo* instituídas no processo de luta em seu interior (incluídas aí exclusão social e política, hierarquias, etc). Essas práticas, em várias circunstâncias, a nosso ver, contribuem muito mais para a solidificação do poder instituído do que para combatê-lo (cada caso é um caso).

Guimarães (1996) trata a violência como “uma tessitura, cujos fios são, ao mesmo tempo, destruição e vida, retração e expansão”. A repressão à depredação pode canalizar violências físicas entre os próprios alunos. “Se a escola”, comenta essa autora, “é a expressão de um eterno conflito, a violência que daí resulta deve ser objeto de uma negociação constante, cotidiana”. A pesquisadora observa que a relação da diretora com os alunos e professores é mais afetiva (o que ela chama de “estar-junto” e “querer-viver”) e que, por isso mesmo, o seu comportamento “estava no enfeitar para agradar” e não numa “participação consciente, com objetivos bem definidos de ação educativa”. Esse comportamento não ajudava no combate à violência, pelo contrário, ele se manifestava de diversas maneiras no cotidiano. Ser “carinhoso” ou estar pronto para toda situação ao lado dos usuários e professores não é sinônimo de relações democráticas. Nos seus ritos é que se percebia a postura excludente e elitista da escola analisada por Guimarães (1996): agressão da direção e dos professores aos pais e alunos. A observação dessa autora sinaliza as questões do exercício e da distribuição do poder para explicar a violência na escola. Assim, entendemos, também, porque a violência não está presente na escola Verde (a liderança da diretora mais os mecanismos - aparentes - de distribuição do poder através dos Conselhos e reuniões) e aparece mais na escola Amarela.

Ora, o social se autoinstitui complexamente. A capacidade de *ressignificação*, mesmo em sociedades ultraconservadoras, é grande. Significações “imutáveis” não existem. O “eterno ontem” é também *recriado* constantemente, possibilitando emergências outras. Essas significações, que se efetivam nas interações e em seus conflitos, possibilitam respostas imediatas aos problemas ocorridos. Os sujeitos en volvidos têm que ter respostas aos problemas, e é o que ocorreu -

mesmo que seja para manter mais a linha mestra da significação. Por exemplo, a própria presença do pesquisador nas escolas investigadas possibilitou um processo de aprendizagem para ambos. Foi preciso que o pesquisador constantemente negociasse com as direções das escolas para que as partes envolvidas não fossem prejudicadas. Havia resistências ou antipatias nas duas escolas investigadas, por parte dos funcionários e dos professores, à presença do pesquisador. Na escola Verde, diferentemente da escola Amarela, a direção estava com dificuldade de aceitar a sua presença, tanto que o pesquisador não foi convidado para muitas reuniões importantes (reuniões sobre conflitos e até para acompanhar o processo eleitoral).

Alguns exemplos positivos demonstram um limite das significações imaginárias da cultura doméstico-clientelista. Uma adolescente, quando criticava comportamentos de professores que não sabem distinguir o público do privado, indicava a possibilidade de limites quanto àquela significação. Isso ocorreu em uma entrevista quando adolescentes criticaram uma professora por provar e comprar roupas na sala de aula. Elas acharam aquilo um absurdo. Um outro exemplo foi quando a diretora da escola Verde entrou abruptamente na sala de aula, querendo, certamente, impedir a continuidade da entrevista, e uma aluna não se intimidou, demonstrando a riqueza do processo social: a diretora teve que “baixar o fogo” e conversar de “igual para igual” com as alunas. Ela teve que entrar no campo em que ela dizia jogar: na democracia e na cidadania. A medida em que ela dialogou com as alunas, aceitou as regras da civilização, mesmo que carregasse consigo elementos da Casa Grande (medo do conflito, hierarquização, infantilização, etc). Se a diretora chegou com um propósito - acabar com a entrevista ou intimidar as alunas -, seu objetivo não foi atingido. Pelo contrário, ela teve que jogar com as regras da civilização: exercício do diálogo. O próprio processo eleitoral na escola é um claro indicador de que a escola recria diariamente sua vida. Com ou sem cultura doméstico-clientelista. Apesar de se achar que o processo eleitoral não foi suficientemente transparente e amplamente participativo (em debates e não apenas em votação), o discurso de democracia se enraíza na linguagem e na organização, possibilitando, em alguns momentos, críticas quando os seus comandantes deixam de proceder de tal forma.

Um bom exemplo foi quando o pesquisador foi barrado na reunião do Conselho de Classe, forçando os envolvidos a uma reflexão e a encontrar solução para o problema. Como a diretora não conseguiu convencer as professoras, naquele momento, de que ele poderia participar da reunião, teve que negociar com outras professoras de outro turno a sua presença. Ou seja, ela teve que solucionar um problema e, como toda solução de um problema exige, teve que se “abrir” (conversar) e se “fechar” (impor sua autoridade) intelectual e emocionalmente para a busca da solução. Isso implica experiências que as forcem, coletivamente, a constituir o seu universo identitário e imaginário.

Quando uma professora suplicou que o pesquisador ajudasse a escola a se reconstruir fisicamente (a estrutura do prédio) e imaginariamente, isso foi uma demonstração inquestionável de energia e de luz no fim do túnel. Ela tomou a iniciativa e compartilhava toda a sua dor. Ela não aceitava a morte da escola (simbólica e “real”). Havia ainda uma esperança, mesmo que ilusória, pois o pesquisador não tinha poder para tanto. Ou quando alunas usaram o pesquisador para fazer denúncia das condições da escola e interagiram com um estranho, buscando soluções ou expondo um sentimento que as incomodava. Ou quando o professor de ciências, indagado sobre se voltaria no tempo para reviver momentos em que os professores trabalhavam até no domingo, com atividades de gincana, disse que sentia falta de ser útil.

São essas interações, as fantasias de mundo, os conflitos sociais e pessoais, as personalidades de determinados indivíduos que se fazem fazendo que constituem a realidade. Portanto, nesta seção, veremos, parcialmente, como os conflitos estão presentes, como as interações criadoras que ensinam e elegem as pessoas como referências simbólicas vão constituindo a realidade e criando-a ininterruptamente. O mundo não é somente dado, mas é feito.

Uma aluna criticou a posição de um professor que abusava da autoridade com alunos. Ela explicou: “Ele fica muito no pé, às vezes dá fora na gente, entendeu?”. Outra esclareceu: Pegar no pé é “pegar no aluno para estudar [(...)] nhenhém, fica dizendo um bocado de coisa”. O abuso de autoridade incomoda a aluna. Esse abuso se nota quando ela diz: “Eu já falei, não vou falar mais não”. A outra complementou: “ele quer dar fora e quer que a gente não responda a ele”. Ela não abre mão

de responder ao professor se considerar que está certa. Ela disse: “Aí eu não fico calada. Eu tando certa...”

As mesmas alunas, em diálogo com o entrevistador, fizeram novas críticas aos professores pela sua “brutalidade”. Para elas, brutalidade era quando o professor transferia para elas o não entendimento do assunto dado. Uma delas esclareceu: “A gente não entende, aí ele diz: ‘Você não prestou atenção, por isso que não entendeu’. Mas a gente tem direito de perguntar”. As alunas são as culpadas por não compreenderem a matéria. Elas se sentiam abandonadas: “Por causa de um pagam todos; tem professor que não tem paciência”.

Um grupo de alunas critica a organização da fila para entrar e as rezas efetivadas no ritual da manhã. Uma delas disse que “odiava fila”: “não gosto mesmo” (“a professora, mal coloca caderno e passa pra fila”) e, quando a diretora notava que não estava na fila, ficava de castigo por uns 20 minutos. Por que rezar na escola se ela já rezava em casa, antes de sair? - indagou furiosamente uma aluna.

As mesmas alunas reconheciam que a escola Verde mudara, mas chamaram a atenção de que havia abusos de professores e irresponsabilidade profissional, como, por exemplo, abandonar a sala de aula para conversar com a professora que se encontrava na sala vizinha. Ela expôs: “Ela botava um assunto no quadro e ia conversar com a outra professora, como se dizia, vizinha. Quando, daqui a pouco, voltava, tava ela no quadro. Aí botava dever, a gente escrevia e ela ia conversar de novo”. Uma professora chegou até a tirar medidas de roupa na sala de aula - o que elas consideraram uma afronta: “Por que não esperar para fazer isso em outro lugar, não tem um tempo todinho?” - indagou uma aluna. A crítica das alunas vai direto à agressão ao público: invasão do privado sobre o público, o que demonstra que há referências dele no seu cotidiano, pelo menos em certos acontecimentos. Criticando posturas “autoritárias” de professores e funcionários, as mesmas alunas continuavam a reagir a determinadas posturas do seu quadro de funcionários. Disseram que a professora era ignorante por gritar com elas, “descontar na gente”. Para ela, só se grita com “cachorra”; como ela não é uma, “a pessoa não é cachorro”, não procede a ignorância da professora. Ser professora não é suficiente para ser respeitada, tem que fazer por merecer, pois “se ela vier com ignorância, eu vou com ignorância com ela”. Ou seja, é olho por olho. Os alunos não têm direito

a nada, afirmou uma aluna, como telefonar, por exemplo. “Pra que o telefone público dentro da escola se ela não pode telefonar?” - indagou uma das alunas. A crítica dela chama a atenção, também, para um tipo de crítica à hierarquia. O primeiro exemplo de crítica à hierarquia se fez em relação ao telefone. A aluna chama a atenção de que só alguns têm direitos. Só eles podem telefonar, “só os professores”. Em outro momento, retoma esse assunto sobre hierarquia. Ela indaga: se minha mãe não manda “ninguém se lascar”, por que “chegar a professora e mandar os alunos se lascarem”? Se aquela que a gerou não tem essa postura, por que uma outra deveria poder: esse é o nosso imaginário de igualdade: se uns não podem, outros também não devem poder. É o olho por olho.

Pais vieram matricular seus filhos e ocorreram críticas ao procedimento de matrícula. Ataçaram os usuários a criticar o governo: “Ah! Não é conosco”, e informou o local em que ela deveria reclamar. A psicopedagoga disse que ela deveria reclamar mesmo, pois foram eles (o governo) que criaram esse esquema de matrícula.. O funcionário nem reconhecia a existência de um sistema em nosso Estado, sugerindo que o Estado nem isso faz. “Ah! Não gostei, não” - expressou uma aluna sobre onde será localizada. “Isso virou uma bagunça” - disse um pai. “Você tem que dizer a eles”- retrucou o funcionário. “Onde é que o Estado tem isso aí?” – comentou o funcionário quando o pai criticou o “sistema”. “Pra mim, nenhum presta” -falou o pai sobre os políticos. “Se eu soubesse ler e escrever, eu botava pra rachar, mandava uma carta” - comentou o pai, aborrecido, e saiu furioso.

Numa entrevista com alunas adolescentes, elas observaram que a escola estava toda “rachada” e precisava de “reforma”. Quando se indagou a uma delas quem era o responsável, uma jogou para o aluno, outra discordou, e uma outra transferiu para o “governo”. Não ocorreu nenhuma indicação para o diretor. A situação da quadra da escola é culpa dos maloqueiros, advogou uma delas. Quando indagada pelo entrevistador sobre se elas já tinham tomado alguma iniciativa para solucionar o problema, elas disseram que, sim, já tinham procurado o diretor da escola. Ele disse que elas procurassem o DERE. Elas disseram que o DERE não tinha nada a ver com isso, mas, sim, o diretor, que “no começo não reclamou” dos “maloqueiros”.

Em outra entrevista que a própria aluna solicitou, pois queria denunciar a situação da escola, ela criticou-a como muito “bagunqueira”, “suja” e “desorganizada”. Ela estudava há dois anos na escola investigada e disse: “porque tem muita bagunça, é muito sujo o colégio. Não tem organização o colégio, assim, falta professor também e os professores faltam muito”.

Em outro momento, uma aluna fez crítica ao mau cheiro da escola e à sua destruição física: “ninguém aguenta subir no corredor”. Já um outro aluno chamou o pesquisador, perguntou o que ele fazia ali e, ao saber, disse que deveria registrar que uns “350 alunos saem da escola sem saber de nada”. Esse mesmo aluno observou que não havia saída para os alunos da escola pública, pois estavam despreparados para lutar no mercado.

Em certa oportunidade, observamos duas infrações de alunos nas escolas: uns riscando cartazes e outro, um jovem, fumando no pátio (o que é proibido). O que estava riscando um dos cartazes, na sala próxima da cozinha, estava com os pés sobre a cadeira.

A rebeldia dos alunos não se faz apenas em análises da escola e do comportamento do seu quadro de funcionários, mas através da destruição de cadeiras (riscadas) e dos cartazes a fixados na escola, feitos pelos alunos ou pela direção. Os cartazes são sistematicamente rasgados, riscados ou jogados no chão, independente do seu teor: se religiosos, se informativos, se produzidos pela direção, pelos professores ou pelos alunos. Com exceção dos cartazes que são afixados na sala dos professores, todos os outros são danificados. A bibliotecária, quando viu o estado de um dos cartazes, disse: “poxa, esse cartaz está muito feio”.

Há um cartaz rasgado em sua ponta, e a palavra “popular” foi transformada em “bopular”. Havia, também, um cartaz no chão, do “Menino maluquinho” – propaganda do governo federal. Encontramos cartazes que ficavam próximos à cozinha e estavam rasgados e riscados - com nomes de alunos e traços de canetas. No pequeno corredor que dá acesso à antessala, havia um cartaz que estava com corretivo, para amenizar os riscos de canetas. Um cartaz religioso estava riscado com diversos nomes de alunas. O cartaz denominava-se “O Senhor é sol da nossa justiça”. Também havia diversos cartazes dos alunos da 3ª série rasgados. Um cartaz que falava sobre a relação escola-comunidade estava riscado. Um cartaz sobre o folclore, que estava localizado próximo à

secretaria, estava rasgado. Ao lado do telefone, havia um outro que estava riscado com letras e números. Além disso, em outro cartaz, a uma foto de uma menina foram adicionadas lágrimas com caneta e o seu dente está riscado. Foi usado um corretivo para amenizar o escurecimento dos dentes. O cartaz é sobre educação sexual, denominado “Agora eu perdi a vergonha da conversa sobre o sexo”. O cartaz “Tempo da Ressurreição” está rasgado e o corretivo está riscado de caneta. Ou seja, o(s) aluno(s) agiu/agiram novamente e não aceitou/aceitaram a correção feita pela direção.

Vimos nesta seção que as práticas que destoam do imaginário da cultura doméstico-clientelista se resignificam, mesmo que circunstancialmente, possibilitando a instauração de novas temporalidades. Ora, a cultura doméstico-clientelista não é um mosaico indestrutível e incapaz de novas interpretações. Na história social das escolas Verde e Amarela, uma decidiu seguir o caminho da eleição direta para diretor e mantém a defesa desse caminho há 12 anos, e a outra nunca o vivenciou. Não somente quanto à forma de escolha de diretor, mas em relação às formas de encaminhamento e organização escolar, a escola Verde se diferencia da escola Amarela com a criação de diversas organizações internas que incorporam representantes de todos os segmentos, mesmo que o poder esteja centralizado, no final de contas, na personalidade carismática da diretora.

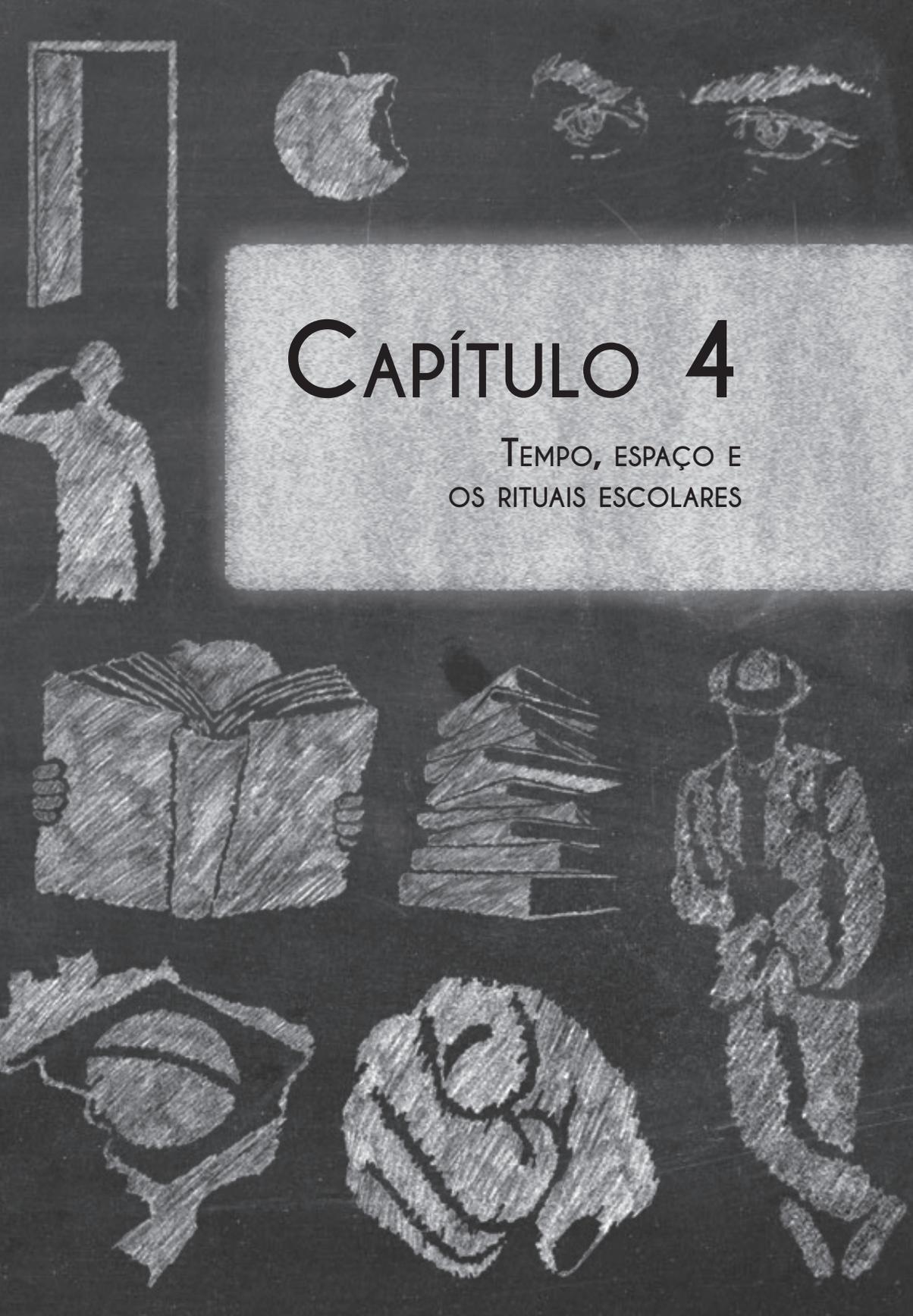
As críticas e súplicas (mesmo que aparentemente passivas) demonstram que a realidade é interpretada, analisada e criticada constantemente. Os enfrentamentos que os dois diretores das duas escolas investigadas tiveram com seu corpo de funcionários (mesmo que através da conciliação) possibilitaram o enfrentamento das questões e soluções (mesmo que parcial) em busca do ordenamento da escola, de seu funcionamento.

Ora, as resignificações só podem ser feitas nas respectivas sociedades de que provêm e, conseqüentemente, todas as resignificações estarão presas a essa sociedade.

Por isso, as críticas feitas só emergiram na negação do outro (olho por olho), na crítica à hierarquia e na destruição do patrimônio (bem público) – consequência das relações de infantilização que o corpo profissional tem com os alunos.

Por outro lado, as críticas do corpo de professores e dos funcionários ao governo se dão dessa forma (como vítimas e “agitando” os alunos para denunciarem o governo), porque as relações são hierárquicas e paternalistas.

No momento, nos lugares em que as significações imaginárias sociais estão coexistindo com uma coletividade que se propôs instituir enquanto projeto coletivo (escola Verde), as rupturas são mais profundas que na outra escola. A própria coesão social/profissional em torno da escola (mesmo que fundada numa “comunidade de irmãos”) é um indicador de que ela busca respostas para os seus problemas e, assim, consegue unificar o seu corpo de funcionários e alunos sob a bandeira da “escola de qualidade”.



# CAPÍTULO 4

TEMPO, ESPAÇO E  
OS RITUAIS ESCOLARES



# CAPÍTULO 4

## TEMPO, ESPAÇO E OS RITUAIS ESCOLARES

### ESCOLA VERDE

#### Um pouco da história da escola e dos seus personagens

Esta escola se situa num bairro de classe média, perto de supermercado, via de carros e ônibus, rua com saneamento e, à sua frente, encontra-se uma pequena praça com uma quadra de futebol de salão (construída recentemente). O prédio da escola foi doado ao Estado por uma família tradicional. O prédio era um casarão antigo pertencente a um antigo engenho. Inicialmente, era uma única escola; em 1974, foi desmembrada em duas. A partir dessa data, considere-se a fundação desta escola investigada. Antes do desmembramento, no fundo do casarão havia um matagal.

Segundo dados do Projeto Político-Pedagógico da escola, os pais dos alunos estão envolvidos em atividades “braçais (pedreiros, eletricitas, lavadeiras, vigilantes, faxineiras, empregadas domésticas, etc), profissões que, na maioria, não exigem escolarização específica”. De acordo com as informações do Programa Bolsa Escola[6], da Secretaria

de Educação e do Governo Federal, 52% dos pais inscritos (118) estão desempregados, 17% são assalariados sem carteira, 17% são biscateiros (não possuem atividades econômicas fixas). Quanto à sua formação educacional, 50% têm apenas a 4ª. série completa, 33% completaram o ensino fundamental (1ª a 8ª série), 7, 62% terminaram o ensino médio.

Esta escola ingressou na Unidade Executora (autonomia financeira, administrativa e pedagógica da escola. Para alguns estudiosos, sua privatização), criou vários conselhos (acompanhamento do PDE, Conselho de Classe, Conselho da Escola) e diversas reuniões (com pais, alunos, festivas, esportivas) e Feira de Conhecimentos. Esta escola já foi premiada pelo Estado de Pernambuco com parceria com a União (Governo Federal) como melhor gestão. O seu quadro de “Recursos Humanos” é bastante extensivo e completo (o que a diferencia de muitas escolas públicas do Estado em Recife que são bastante precárias): 1) direção: 1 diretor, 1 diretor adjunto e uma secretária; 2) técnicos psicopedagogos: 1 coordenadora de pedagogia e 1 psicóloga; 3) professores: 36 ; coordenador de Biblioteca: 2; coordenador de Central de Tecnologia: 2; agentes administrativos: 5; auxiliares de Serviços Gerais: 4; cozinheiras: 2.

A escola, quando assumida pelo Estado, foi pintada de azul escuro e cinza, segundo a atual diretora. Conforme a funcionária (F1), que chegou, em 1974, a esta escola. Para atuar como agente administrativa, “aqui embaixo, só tinha esse pátio, que era área de recreação, e mais duas salas”.

Uma outra funcionária (F2) chegou à escola em 1974, sem esta estar desmembrada, para assumir a função de zeladora. Posteriormente se tornou merendeira. Segundo ela, no lugar das salas, que ficavam próximas ao pátio, era somente matagal. Hoje, essas salas se chamam cohab, porque fazem lembrar uma “vilinha”. De acordo com ela, o piso do pátio já era cimentado. Uma outra funcionária (F3) chegou a esta escola em 1982. Para se somar aos quadros profissionais. Ela veio lotada na função de “Serviços Gerais”.

No seu início, a escola possuía um gabinete dentário. Que servia aos alunos, principalmente, e, secundariamente, à comunidade. Segundo a funcionária (F2), o gabinete dentário funcionou por uns 18 anos.

Consoante a funcionária (F1), não existia propriamente castigo para os alunos, mas eles iam para a diretoria. “Mandava-se chamar os pais; enquanto o responsável não aparecesse, o aluno não assistia às aulas. Mas castigo mesmo, não. Só quando, às vezes, brigavam, aí botavam sentados, um de frente pro outro, até acalmarem-se os ânimos, pra se poder conversar e ver o que tinha acontecido”. Nessa época havia fardamento obrigatório para os alunos, sendo que seu tecido era doado por uma fábrica local. Caso alunos não tivessem recursos financeiros para adquiri-los, a escola doava as camisas. Segundo a mesma funcionária, existia uma caixa escolar, e cobrava-se dos pais dos alunos um valor de R\$ 1,00 por pessoa (valor arbitrário, pois a funcionária não se lembrava da moeda da época).

Conforme a funcionária (F1), naquela época existia mais respeito por parte dos alunos aos professores. Disse ela: “Hoje eu acho mais abertura e, também, mais liberdade, mais libertinagem hoje. Na época, existia um pouco mais de dureza, mas também existia mais respeito”. Para ela, ter respeito é “[procurar] tratar bem o professor, cumprir suas obrigações, também seus direitos e seus deveres”. Ela completou: “Olhe, a partir de dez [anos] pra cá, se abriu muito. Muito mesmo. Questão de liberdade de aluno entrar e sair na/da escola, que ele é quem decide. Mas, também, por outra parte, prejudicou muito a disciplina da escola, que o aluno, às vezes, chega atrasado por conta de um trabalho, de qualquer coisa que ele foi resolver lá fora, um compromisso qualquer. Mas também chegam muitos atrasados à escola porque ficaram na rua badernando, namorando, por conta de negligência mesmo”.

A funcionária (F2) criticou a relação que é desenvolvida entre os membros da comunidade. Criticando os alunos, ela expôs: “Tratar, hoje já tratam o quê? a professora de você, de tu, é difícil chamarem-na senhora. A direção, chamam a diretora [pelo nome], o que não é pra existir, acho uma falta de respeito. Hoje é falta de respeito, né? Aí eu acho muito diferente hoje, o tempo de hoje eu tô achando diferentíssimo desse tempo em que eu venho trabalhando. Tô achando muito diferentes as (...) as normas, né? As normas”.

A funcionária (F2) disse que gostava da primeira diretora (D1) porque ela era rígida, ou seja, “era muito rígida, mas era muito, muito na dela, muito exigente” e, para ela, ser rígida é “assim, querer tudo certinho,

é [...]), cada coisa em seu canto, em seus lugares”. Talvez, por não ser a direção atual rígida, as coisas tenham mudado para pior. Ela explica:

“Sala do professor, não teria aproximação de alunos. Direção, não teria aproximação de alunos. Só nas horas necessárias, que fosse [...] podia levar pra lá pra conversar com ela, ela suspender. Então, é isso que eu acho. E cada coisa em seu lugar: secretaria é secretaria, limpeza na sua limpeza, direção na sua direção, professor na sua sala, então (...) eu acho que era (...) tudo era assim com ela, sabe? Quando queria falar alguma coisa com a gente não tinha que falar na frente de ninguém. Se tivesse alguma coisa errada com nós, ela chamava a gente sozinha e conversava com a gente, não precisava ninguém participar de nada. Como hoje é tudo na boca dos outros, todo mundo sabe de tudo que se passa na escola, aí eu acho que a diferença é muito grande”.

A disciplina “educação para o lar”, segundo a funcionária (F1), era ministrada para alunos e alunas, sendo que os alunos procuravam as atividades de artesanato. Enquanto as alunas. Faziam cursos de bordado, cabeleireira, tapeçaria, culinária, confeitaria e costura. Os alunos, quando dos trabalhos domésticos, por exemplo, na cozinha, lavavam os pratos, disse essa mesma informante. Segundo a funcionária (F2), a aula de culinária ocorria na sala onde hoje é a biblioteca, e duas professoras eram as responsáveis.

Além dessa disciplina, a aula de religião ocorria nessa escola. Somente para os alunos, afirmou a funcionária (F2). A funcionária (F3) contou que, desde quando entrou na escola, comemorava -se o dia da Páscoa.

“F3 - Não. assim, quando tem atos religiosos, tipo quando termina a 8ª série, eles têm, a Páscoa da escola, né?”

E - Final de ano?

F3- Não! Páscoa de escola. Nem é na Páscoa da ressurreição, é um tempo em que eles fazem (a direção da escola, o alunado, aquela coisa, o corpo docente da escola), um ajunto de funcionários, alunos. E, aí: vamos comemorar hoje a páscoa da escola. Daí

fazem (...) às vezes levam para a missa, às vezes fazem aqui um assunto religioso assim.

E - Quando?

“F3 - Pegam qualquer mês do ano, assim, pra fazer a Páscoa da escola, que, no caso, é um agradecimento pelo ano letivo, pelo que tá acontecendo”.

As festas de antigamente eram melhores, segundo a professora (F1), porque os alunos, naquela época, tinham mais condições de contribuir financeiramente para as atividades da escola. Organizavam-se o carnaval, o dia das crianças, o dia dos pais e das mães, o dia do folclore. No carnaval saía até bandinha, acompanhada por um batalhão da polícia militar. Da mesma forma ocorria no Sete de Setembro. Essa escola já chegou a ser roubada várias vezes e foi objeto de vandalismo, segundo a funcionária (F1). Conta ela que, “além de levarem a merenda, sujaram muito a escola. Defecaram dentro [dela], estragaram o arquivo, jogaram pastas no chão, rasgaram documentos [(...)] atiraram ovos nas paredes”. Isso ocorria no final de semana e ninguém via nada. Anos depois, em 1991, aproximadamente, roubaram o aparelho de som da escola.

Conforme a funcionária (F1), uma diretora (D2) foi muito dinâmica - atuou 4 anos na escola. Ela se retirou da escola porque assumiu o governo de Miguel Arraes de Alencar. Tudo ela conseguia na Secretaria da Educação. Segundo ela, essa diretora conseguiu

“refletores, conseguiu mudar todo o teto dessa escola, fez uma reforma geral, mudou todo o teto, na época era gesso, conseguiu fazer todo o forro de landim, mudou instalação hidráulica, serviço de madeiramento do telhado, grades. Até coisas que a gente considerava supérfluas, refletores, muita, muita coisa, essa escola foi melhorada na gestão [dela]. Eu a achei uma diretora com muita sorte e também muito dinâmica. Ela aparava horrores para conseguir mobiliário. Começava o ano, não tinha problema de faltarem carteiras, bancas pros meninos sentarem. Todo ano é sempre um sufoco. E, na época [da diretora tal], essa escola correu, nesse sentido, de vento em popa. O pedagógico, nem tanto. Ficava mais essa parte com a vice-diretora. Mas, em questão administrativa, eu a considerei um 10. Até hoje”.

Quando a diretora anterior se retirou da direção, a secretária assumiu essa função - temporariamente. Ela se aposentou, e foi então que surgiu a iniciativa de convocar a eleição direta para diretor. A candidata foi a diretora (D4). Ela não tinha experiência administrativa, era professora de educação física. Ela deu muita ênfase à educação física, valorizando essa disciplina, conta a funcionária (F1).

Segundo ela e outras entrevistadas, não havia presença de políticos na escola. Não ocorriam reuniões ou visitas por parte deles. Com uma exceção, pelo menos, conforme depoimento prestado, a funcionária (F3) foi indicada por político com uma “carta de apresentação”. “Ele me arranhou um emprego, né?, ele me deu uma carta de apresentação, assim, pra eu me apresentar no DERE, e lá me deram a ordem de trabalho”. Mas ela critica os políticos. Para ela, quando os políticos “ajudam” é porque é obrigação deles.

Já a diretora atual chegou a esta escola em 1986, como estagiária. Hoje, terminou um curso de especialização em gestão escolar. Em 1996, ela já concorria como vice-diretora na eleição. Ela é defensora de aula de religião na escola e combate as sujeiras no interior da mesma. Ela já organizou mutirão de limpeza. Uma das conquistas da escola, segundo a diretora atual, foi o fim da violência e das drogas. Ela disse que não defende policiamento na escola. Na sua gestão, a escola ingressou na Unidade Executora (autonomia financeiro, pedagógica da escola), criou vários conselhos (acompanhamento do PDE, Conselho de Classe, Conselho da Escola) e diversas reuniões (com pais, alunos, festas, esportivas).

## 1. OS ESPAÇOS E OS QUASE-LUGARES DA ESCOLA.

Buscamos, aqui, compreender os ambientes das escolas não como um mundo racionalizado, arquitetônico e físico, apenas, mas como uma significação imaginária de tempo, pois, se esses “ambientes” têm uma função a desempenhar. É porque foram instituídos para tal. Como a modernidade delimitou muito claro corpo/ eros, privado/ público, organização/ impessoalidade, etc<sup>203</sup>, seria possível pensar que as escolas públicas em Recife estivessem racionalizadas da mesma forma. Além

---

203 cf Penin, 1995; Guimarães, 1996; Teixeira, 1990.

disso, é pelos ambientes que se poderá observar a materialização das práticas culturais (hierarquizadoras ou não), pois nem todos têm permissão para frequentar todos os ambientes e, às vezes, só tem essa permissão em alguns momentos. Por outro lado, é assim que se observarão o exercício de poder e que tipo é desenvolvido em seu cotidiano.

Giddens (1991) observa que o tempo, nas sociedades tradicionais, está preso à natureza e ao local em que se habita. O lugar, diz esse autor, “se refere ao cenário físico da atividade social como situado geograficamente” e, como tal, “é dominado pela ‘presença’”. A temporalidade institui, assim, a predominância das relações pessoais localizadas espacialmente. Há uma coincidência entre espaço e tempo nas sociedades tradicionais.

Como já foi dito, esta seção tratará a temporalidade dos locais da escola e os respectivos valores e sentidos atribuídos a eles. Por locais entendemos os ambientes físicos onde se levantou o prédio da escola. Implicam não somente as construções, mas as áreas livres, arborizadas ou não. Também implicam os mapas, os percursos que os seus membros desenvolvem em seu interior e os objetos físicos e móveis do ambiente escolar. Mas, além desse sentido de local, entendemo-los também como as disposições profissionais e simbólicas dos seus membros diante da organização, seus recursos e instrumentos administrativos. Um recurso de coerção e controle da administração moderna que aqui nos interessa é o *livro de ponto* de chegada e saída do profissional. Nos locais, compreendemos que a *temporalidade de poder* se estabelece pelo espaço e pelo quase-lugar. Em seguida, serão analisados os recursos e instrumentos organizacionais, centrados apenas no livro de ponto. A força da pessoalidade se faz notar nele, num instrumento de impessoalidade.

### **1.1. Os locais físicos e estruturais (e suas temporalidades)**

Veremos que os ambientes físicos não são somente físicos, mas imaginários. Nesse sentido, é importante situar as condições topológicas desses ambientes e os respectivos sentidos atribuídos a ele. Por exemplo, a sala dos professores da escola Amarela não tem condições de receber

uma reunião com os professores por turno, mas, mesmo assim, acontece lá. Ora, o que vai determinar o valor de um ambiente não será a medida, serão as representações que se fazem do ambiente. O conhecimento das condições topológicas e de sua manutenção vai mostrar como as práticas culturais são constituídas por essa temporalidade e, ao mesmo tempo, pelas suas conseqüências (valorizadas ou desvalorizadas por uma coletividade).

Os ambientes da escola são: 1. a sala da direção; 2. a secretaria; 3. a sala dos professores; 4. a biblioteca; 5. a central de tecnologia (CT); 6. a antes-sala; 7. o depósito de alimentos; 8. a cozinha; 9. as salas de aula; 10. o pátio; 11. os banheiros (dos alunos e dos professores), 12. a área livre por trás das salas de aula; e 13. o portão lateral.

Cada espaço desse pode ser modificado a partir do sentido atribuído a ele. Pode passar de um local de espaço (liberdade, estratégia) para quase-lugar (hierarquizado, distinção) e vice-versa. Depende do momento de humor das autoridades, das atividades festivas desenvolvidas, do tipo de reunião (pauta e quem participa). Em princípio, afirmamos que todos os locais da escola são espaços englobados por quase-lugares. É possível circular por todos eles sem maiores problemas. Não há distinção hierárquica explícita neles e entre eles. Há, sim, códigos circunstanciais para se ter acesso a eles. Isso significa dizer que quem detém o capital simbólico pode circular e possibilitar que outros circulem.

Poderíamos enriquecer a questão que Castoriadis (1991) levanta sobre relação tempo e espaço e não somente da espacialidade. As hierarquias só existem no espaço. Porque elas já se encontram aí (o espaço), mas só estão aí porque foi possível estarem além daí (a autocriação do tempo). Ora, diz Castoriadis, “o tempo não é simplesmente e somente indeterminação, mas aparecimento de determinações, ou melhor, formas, figuras - imagens-e outras” – o ambiente é autoinstituição do tempo (o que não quer dizer determinação). Daí se pode concluir que o tempo implica o espaço, pois ele é emergência de figuras outras, o que exigiria espaçamento. E dizer figuras outras significa dizer não apenas diferente, mas, principalmente, que uma *não é determinada* por outra, é apenas criada. Mas ela, ao mesmo tempo, só existe e se faz num tempo e ambiente concreto.<sup>204</sup>

---

204 CASTORIADIS, 1991, p. 226.

Afirmamos que a antes-sala, a sala da direção, a Central de Tecnologia (CT), a secretaria, o depósito de alimentos, os banheiros (dos alunos e professores) e a sala dos professores são os locais mais bem conservados, limpos e esteticamente valorizados. O estado e a arrumação são indicadores de sua importância para seus gestores. Esses ambientes (com exceção dos banheiros e depósitos dos alimentos) são locais de poder: 1. documentos dos alunos (a vida dos alunos como comumente um funcionário de secretaria a eles se refere) 2. ambientes de decisão.

Quanto à frequência nesses ambientes, expressa-se a ambiguidade da cultura doméstico-clientelista: não se distingue claramente quem são seus frequentadores, dando a entender que a liberdade reina (todos são iguais). Os alunos frequentam sem constrangimento todos eles (com exceção da sala da direção e da dos técnicos pedagogos. Que ficam fechadas). O piso da antes-sala é de cerâmica antiga, sem brilho, de cor avermelhada. Constantemente se encontra limpo. Algumas vezes ficava suja após atividades festivas. Além das conversas e brincadeiras dos alunos nessa área, os alunos a frequentam para telefonar ou brincar no telefone. A sala da direção estava fechada constantemente, com chave. Ou encostada, pela ausência dos membros da direção. Poucas vezes os alunos se encontravam nela por esse motivo. Normalmente, frequentavam-na a diretora/ a adjunta, a secretária, funcionários administrativos e professores. O seu piso estava sempre limpo. A CT, todos a frequentavam: alunos, professores, funcionários administrativos (em menor número) e direção. O piso estava constantemente limpo e asseado. O piso da secretaria, também, estava constantemente limpo, e o rádio estava normalmente ligado. Os funcionários ouviam constantemente músicas. Os depósitos de alimentos também estavam limpos, assim como o chão e a parede. Normalmente quem os frequentava eram a cozinheira, o servente e a direção. Quando dividiam seus espaços com materiais didáticos, os professores entravam neles para pegá-los para sua aula. Os banheiros dos alunos tinham azulejos até a altura de 1,5m, com bacia e pia. Não exalavam odor desagradável. A sala dos professores estava sempre arrumada e limpa e era frequentada principalmente pelos mesmos. Às vezes, os alunos, a educadora de apoio e os funcionários a frequentavam, sem constrangimento para os professores.

Podemos dizer que havia uma certa liberdade no cotidiano para frequentarem os ambientes anteriormente citados, e que eram relativamente conservados. Essa conservação indica um grau de preocupação e cuidado da direção com o bem público, pelo menos nesse aspecto. Mas se verá que esses ambientes modificariam seu trânsito. Quando de determinadas atividades: se assembleia, reunião de Conselhos de Classe, Conselho Escolar, festas pedagógicas ou não. Nem todos poderiam participar, transitar e “perturbar” (no caso das reuniões). Eles se tornariam “sagrados”.

As salas de aula, a área livre, o portão e a biblioteca, esteticamente, são os menos valorizados. São as áreas mais poluídas e os alunos, os seus principais poluidores. As paredes das salas de aula têm mau acabamento (algumas danificadas), o chão, constantemente sujo, os quadros riscados. De giz e caneta, os combogós, quebrados. Na biblioteca havia livros e revistas de mais para seu tamanho. Normalmente os livros e jornais estavam espalhados pelas mesas e pelo birô da responsável. O chão estava constantemente sujo. A biblioteca se encontrava frequentemente aberta nos três turnos e era frequentada no período de aulas. A área externa, onde os alunos jogavam pião, é a mais suja e degradada. Faz-se dessa área um depósito de lixo. Os alunos, principalmente, são os que frequentam esse ambiente. O portão é um dos ambientes mais procurados pelos alunos no recreio, pois faz contato com o “mundo externo”. Através de um buraco que possibilita passar tranquilamente o braço para o lado externo. É por ele que os alunos conversam e compram seus “dudus” e “pipocas”.

Os ambientes principais de reunião que aglomeram muitos participantes são a CT, o pátio e a biblioteca. Esses locais normalmente ficam com muitas pessoas quando em atividade recreativa e pedagógica com alunos. Nas reuniões com professores, a CT é o local escolhido e preferido. Às vezes, o ambiente de reunião são a sala dos professores e a biblioteca. Quando faltam professores, a CT é ponto de apoio para colocar as atividades dos alunos, normalmente com filmes didáticos, sob o acompanhamento da responsável da CT. Quando ela não está, a bibliotecária assume essa função.

A cozinha é um local também frequentado pelos professores e técnicos: ela serve para “bater papo”, falar assuntos sobre alunos e filhos, planejamento de trabalho e “descansar”. Ou seja, a cozinha não serve

apenas para tomar “um café” rapidamente, como pensa Hall (1976), para as organizações burocráticas. Ela é um local de aproximação e confraternização entre os pares da escola. Os alunos também a frequentam para ajudar em alguma atividade.

Particularmente nas reuniões pedagógicas/ disciplinares. Do Conselho de Classe, por exemplo, os alunos não participam, apenas os professores, a educadora de apoio e alguém da direção. O tratamento afetuoso se altera quando há ameaça à ordem. Mas, quando não há perigo para seus interlocutores, o ambiente se torna afetuoso, carinhoso e agradável - mas sempre impositivo de quem tem o saber sobre quem “não tem o saber”.

Vimos, então, que esses ambientes estão repletos de sentidos, mas não se resumem à racionalização do espaço, são performativos. As significações imaginárias da cultura doméstico-clientelista se fazem aqui: igualdade moral<sup>205</sup> como ponte para o Éden, hierarquização dos ambientes - em momentos específicos, só alguns têm autorização para circular por eles -, homogeneidade (filas e horários únicos) coexistindo com heterogeneidade (simpatia por ‘a’ ou por ‘b’). Veremos, adiante, o exercício do quase-lugar no Livro de Ponto: a impessoalidade transforma-se em pessoalidade (com recados pessoais de congratulações) e lugar de espaço (luta entre professor e diretor).

## **1.2. Instrumento de coerção organizacional: Livro de Ponto (LP)**

Weber (1999) nota que o patrimonialismo pode assumir “traços burocráticos” e o distingue da dominação burocrática, pois nele a administração é “tratada como assunto puramente do senhor” - a fidelidade é apresentada como restrita às relações pessoais e “constitui uma parte integrante de seu dever de princípio universal de piedade e fidelidade”. Ora, não existe a “ideia do dever oficial objetivo”, logo o exercício de poder é exercido arbitrariamente pelo detentor do poder. Não se conhece o conceito de “competência” e “autoridade administrativa”, mas de “considerações pessoais” do detentor do poder. Campos (1976) acredita que as organizações burocráticas *despersonalizam* as relações

---

205 Barbosa, 1999.

sociais quanto mais estas se complexificam. Não é bem assim como ele pensa. Podemos observar isso muito bem no LP, um instrumento de coerção que se transforma em instrumento de congratulações e explicações acerca da presença ou ausência do profissional. Ou seja, personalizam um instrumento que deveria ser impessoal. Mas, quando o “tempo não estiver para peixe”, o uso da autoridade se faz presente com anotações ameaçadoras por parte do diretor no LP.

Se o LP é um instrumento de controle e coerção, ele também serve para justificar e solicitar compreensão da direção quanto aos envios das faltas, pois é a partir do LP que se prepara um documento de *mapa das faltas* (envio das faltas) à SE. Essas solicitações ou esclarecimentos dos professores no LP se fazem a partir de mensagens e observações dos próprios envolvidos. Com a finalidade de amenizar sua falta, o professor recorre a esse artifício. Mas essas observações também podem servir para lembrar quem tem o poder: a direção. As faltas podem ser abonadas pela direção - até 10% delas em um mesmo mês. Os abonos de faltas muitas vezes são feitos além do que a lei determina.

No primeiro semestre de 2000, de fevereiro a julho, computamos um total de 588 faltas dos professores. Segundo a secretária da escola, foram feitos apenas os “mapas de envio de faltas” nos meses de maio e junho - o que significa dizer que nos meses de fevereiro, março, abril e julho nada foi descontado dos professores. Ou seja, 133 faltas foram abonadas automaticamente. Se descontarmos 151 faltas “com justificativas”.

Não se pode concluir apressadamente que os professores faltam por irresponsabilidade ou qualquer outro motivo fútil. Foram elencadas quatro situações de faltas que são justificativas “legais” e “justas”. São elas: 1. Reunião/ capacitação; 2. Assembleia da Categoria; 3. Doença na família ou do próprio funcionário/ morte/ atestado médico; 4. Paralisações da Categoria. Ao primeiro item correspondem 105 faltas; ao segundo, 17 faltas; ao terceiro, 73 faltas e, por último, 147 faltas pela paralisação da categoria. O total de faltas no semestre é de 342 \_ “justas” e “legais”. Aceitando, genericamente, como “justas” as faltas dos professores, 246 terão que ser explicadas, pois não há explicação de “bom senso” e com “suporte legal” para a sua ocorrência. Isso significa um total de 41 faltas por mês se computarmos 22 dias em um mês, o que corresponde a 1,86 faltas. Por dia. Não constam nesses números anteriores faltas de assiduidade abaixo de 3 h/a (ou seja, atrasos de até

3 h). Computamos essas ausências e acrescentamos mais 52 faltas de assiduidade diversas (1h1a a 3h1a).

#### Quadro de faltas do 1º semestre 2000 do Livro de Ponto

		Maio	Junho	Fev	Mar	Abr	Julho	Total de faltas por semestre
Faltas Gerais	5 h/a	202 faltas	102 faltas			284 faltas		588 faltas
	Até 3 h/a	24 faltas	53 faltas			11 faltas		88 faltas
Faltas com justificativas (paralizações, doenças, reunião, assembléia)		133 faltas	64 faltas			145 faltas		342 faltas
Diferenças entre “faltas gerais” e “faltas com justificativas”		-----	-----			-----		246 faltas sem justificativa

No mês de junho, foram enviadas 14 faltas para desconto salarial. Foram abonadas 54 faltas. No mês de maio, foram abonadas 34 faltas e 6 não foram abonadas. Observa-se que, no mapa de faltas (envio de faltas), os abonos corresponderam, respectivamente, a 89% Junho) e 85% (maio). Mas, se olharmos no LP, nos meses de fevereiro, março, abril e julho. Foram computadas 284 faltas. Se, de fato, não foram feitos os mapas de faltas nesses meses, todos foram beneficiados indistintamente (100%). Se a observar o quadro abaixo, foram computadas no “mapa de envio de faltas” 40 faltas. No entanto, de acordo com nosso cômputo nesta pesquisa, ocorreram 69 faltas (descontando as que tiveram “justificativas”), representando uma diferença de 29 faltas em benefício do professor. No mês de junho, há uma diferença de cômputo de 38 faltas (pró-direção), não estando computadas as faltas de até 3 h/a .

Faz-se necessária uma observação acerca das justificativas por Atestado Médico/ Doença de familiares: é muito alta a falta de assiduidade justificada por esse motivo. Ocorreram 73 justificativas no semestre, registradas no ponto, o que significa 12 casos por mês. Ou seja, doze pessoas se ausentaram da escola num período de 22 dias úteis (a cada dois dias, um professor falta por esse motivo). Na escola Amarela é muito mais recorrente essa alegação para se ausentarem da escola.

### Quadro de mapas de envio de faltas

Maio		Junho	
ABONADAS	NÃO ABONADAS	ABONADAS	NÃO ABONADAS
34	6	54	14

Há mais questões a serem levantadas acerca da falta de assiduidade dos professores. É bastante significativa a ausência de professores nas sextas-feiras. Foram computadas 110 faltas (18, 77%), mas há explicações para, pelo menos, algumas faltas. Computamos: 1. Participação em reunião/ capacitação : 9 faltas; 2. Atestado Médico: 3 faltas; 3. Paralisações: 35 faltas; 4. “Professora confeccionando roupa para a escola” : 1 falta, perfazendo um total de 48 faltas “justificadas como bom senso”. Encontramos, ainda, 3 faltas “justificadas sem especificação” do motivo e 1 falta em virtude do dia do aniversário.

Essa justificativa atinente ao “dia do aniversário” é uma praxe nas escolas públicas. Não trabalhar nesse dia é visto, na prática, como um *direito*. Computamos 3 faltas de assiduidade por esse motivo. Acreditamos que esse número deva ser bem maior: nem todos identificam no LP sua ausência por esse motivo. Na escola Amarela é quatro vezes maior que na outra.

Numa entrevista com a diretora da escola Verde, ela disse que não aprovava essa prática, mas que há um acordo da direção com os professores. Ela disse também que nunca se utilizou desse recurso. Quando indagada sobre esse direito, ela pensou antes de responder: “(...) olhe, eu não me aproveito disso aí. Eu acho que realmente é uma questão até, às vezes, de consciência. Certo, a gente tem realmente aqui na escola esse acordo, não é lei, de que realmente o professor, nesse dia, o funcionário, ele pode, tal, tudinho...”

Apesar de chamar a atenção de que essa prática é uma “falta de consciência”, ela a defendia como “estratégia de recursos humanos”. Ela argumenta:

“Mas a gente dá um jeitinho nesse dia em que o professor folga. Essa turma não é prejudicada porque é um professor ou são dois. Nunca aconteceu de serem mais do que dois professores num dia. Eu acho que não há prejuízo, até porque a gente que trabalha com recursos humanos sabe: querendo ou não, é um estímulo, como pessoa. Então, poxa!, alguém me deu um pouquinho a mais de

valor. já que a gente não tem, como profissional, remuneração salarial, ou até, às vezes, uma capacitação digna, né?. Então, eu vejo por aí. Muitas colegas que trabalham noutras unidades, como em rede particular, que não tem, aí dizem. Até porque, realmente, às vezes, só lembram pra dar parabéns, enquanto a gente permitiu que ele tivesse uma programação diferente com a família. Querendo ou não, é uma valorização (..) do ser humano”.

OLP, como foi dito, não somente registra as presenças e ausências dos professores, mas serve para justificar a ausência pelo próprio envolvido, para demonstrar algum problema de gravidade emotiva, culpar a natureza, “dar parabéns” pelo aniversário (escola Amarela), justificar a ausência sem especificar (certamente esperando compreensão da direção, ou é o dia de aniversário e não se quer assumir no documento). Encontramos no LP como justificativas das ausências em todo o primeiro semestre de 2000: 1. “Luto” e “Falecimento de meu tio”; 2. “Justificado”; 3. “Pai doente”, “pai hospitalizado” e “filho doente”; 4. “Declaro que faltei por motivo justo”; 5. “Chuva”; 6. “Doente”. 7. “Professora trabalhando confeccionando roupa para a escola”; 8. “Deixei atividade com Marluce”; 9. “Faltei por motivo de pressão alta”, “Faltei por motivo de viagem”, “faltei por motivo superior”; 10. “greve”.

Há uma praxe na escola Verde de os próprios professores registrarem suas próprias faltas. Computamos 26 faltas registradas pelas próprias professoras: “Faltei”. Os tipos de relação profissional desenvolvida nessa escola possibilitam esse autocontrole e a valorização desse registro da falta, quais sejam: processo eleitoral para diretor e criação da comissão eleitoral, criação de Conselhos de Classe, da Unidade Executora de comissões diversas e da propaganda sistemática em cartazes e discursos de que a escola é democrática. Certamente, a direção tem que fazer vistas grossas a muitas faltas para que esse tipo de conduta exista, havendo, aí, uma troca simbólica entre os envolvidos: cumpram razoavelmente suas responsabilidades, e nós da direção saberemos reconhecer as dificuldades por que passa o professor. Acreditamos que essas condutas de autocontrole ocorram pelo papel de liderança e de imagem positiva que essa direção apresenta para a comunidade e para a DEE. Apesar de existir essa praxe, a direção da escola busca um controle sobre os mesmos: há rasuras que desmentem, com corretivo, que o professor esteve presente na escola. Por exemplo: 1. Seis casos de um professor que

assinou o ponto e a direção corrigiu, indicando que ele tinha faltado; 2. Duas faltas assinaladas no dia da paralisação e corrigidas pela secretaria. Podemos deduzir daí que o LP, como quase-lugar, pode se transformar em espaço: momento de luta e conflitos, mesmo que prepondere a hierarquia.

Os estudos do quase-lugar e dos espaços mostraram que a circulação pelos ambientes é hierarquizada e anticonflitante (ficará mais claro nos estudos dos rituais), e que os ambientes da escola expressam as significações da cultura doméstico-clientelista: tudo é permitido na circulação do cotidiano como forma de se criar um lugar do Éden; há locais mais valorizados que outros, e estes são os locais de poder (quando em momentos de decisão), principalmente nos momentos de reunião. Mas vimos, também, que há ambientes valorizados que representam uma dimensão de amor ao bem público (tanto pelo uso como pela importância social): os banheiros dos alunos e os depósitos de alimentos. A preocupação das dirigentes com isso indica bem esse aspecto, uma responsabilidade com o bem público, assim como a biblioteca, por estar constantemente aberta e recebendo alunos, além de criar atividades pedagógicas.

Essas trocas simbólicas da manutenção da hierarquia e de determinado tipo de poder não ocorrem apenas nos ambientes físicos, mas no instrumento de poder de coerção: Livro de Ponto. O LP serve como meio de comunicação, mediação e negociação e, algumas vezes, como imposição do diretor (quando ele não gostar do profissional ou de algum comportamento dele). Portanto, não procedem as interpretações de que a ordem burocrática é impessoalizada e segue os trâmites desse imaginário. Sua lógica é outra: o LP não serve, nos momentos difíceis (expor algum problema que o professor esteja passando), para impor e colocar o profissional em seu lugar, com cortes no seu vencimento, mas para apaziguar, esclarecer problemas que o profissional passe em outros momentos.

As práticas culturais exercidas nessa escola, no interior da organização (e seus respectivos locais e sentidos), são anti-impessoalizadas: professora vende picolé no horário de aula com consentimento da direção, professores largam o trabalho para ir ao “médico” (uma professora foi encontrada na parada de ônibus pelo pesquisador e, quando o avistou, com um sorriso sem jeito, foi explicando - sem que

houvesse sido indagada - que nunca tinha feito isso, mas precisava ir ao dentista), não frequentam o trabalho no dia do aniversário; professora apoia atraso de professor para reunião do Conselho de Classe e comenta que gosta dessa escola porque ela “não pega no pé”; a secretaria da escola fica constantemente fechada, etc.

## 2. RITUAIS

Serão estudados aqui, principalmente, os ritos de Conselho de Classe, isso porque esse é um momento importante de definição da vida do aluno. E ele é tradicional: todas as escolas instituem o Conselho de Classe.

Antes de mais nada, é bom frisar que falar de rito é falar de ordem, pois sua etimologia significa ordem. Ritus: ordem prescrita (grego); a raiz *ar* deriva do indo-europeu védico (*rta*, *arta*) e remete à ordem do cosmo.<sup>206</sup> Por estar ligado à ordem, o rito pode ser de conversão ou de inversão. O primeiro se refere a “transcender a desordem ou dedicar um fiel aos poderes sagrados”. O segundo destaca, de fato, o abalo, um novo sentido ao instituído. Para o autor, os

“ritos devem ser sempre considerados como conjunto de condutas individuais ou coletivas, relativamente codificadas, com um suporte corporal (verbal, gestual ou corporal), com caráter mais ou menos repetitivo e forte carga simbólica para seus atores e, habitualmente, para suas testemunhas, baseadas em uma adesão mental, eventualmente não conscientizada, a valores relativos a escolhas sociais julgadas importantes e cuja eficácia esperada não depende de uma lógica puramente empírica que se esgotaria na instrumentalidade técnica do elo causa-efeito”.<sup>207</sup>

Rivière (1997) relembra que o rito, para Durkheim, tinha a função de unificar os membros de uma sociedade e que os seus membros estavam presos a normas coletivas. Valorizando a dimensão cultural, o rito se dessacralizava. Na sua funcionalidade, o rito possibilita uma pedagogia de integração cultural, como sinal de reconhecimento interno de um grupo e inversão temporária de comportamentos (como o carnaval).

---

206 Rivière, 1997.

207 Idem, p.30.

Os ritos assumem máscaras simbólicas - o que implica a teatralização e, parcialmente, a mentira. Mas observa-se, também, que o rito, enquanto “conjunto simbólico de comportamentos repetidos”, fornece uma segurança à incerteza, à insegurança social e a um momento de crise, possibilitando uma integração social. O rito, nesse caso, é um *drama* que busca solução para uma crise, mas um drama entre o instituído e a instituinte, afirma Riviere, baseando-se em Turner. O rito tem que seguir regras. Da mesma forma que a representação teatral: uma tensão entre a realidade e a ficção. Turner busca valorizar a oscilação da tradução rígida e repetitiva e os elementos improvisados e variáveis do rito pela criatividade do social.

A estrutura do rito não está composta harmonicamente e ajustada - ela incorpora o paradoxo e o conflito, como foi exposto anteriormente. Além disso, a atividade do rito pode passar por “derrapagens” advindas dos contrapoderes, dando novo sentido ao ritual.<sup>208</sup> Segundo o autor, deve-se levar em conta o lado do inesperado para a redução do rito ao funcional - por ações intencionais de um, pela pausa no rito (tomar um café), pelo impacto de elemento afetivo (fadiga), etc. “A ordem de um não é a ordem dos outros”, incisivamente alerta Claude Riviere. Não existe o poder mas *um* poder e, portanto, aí está o limite funcional do rito.<sup>209</sup> Em uma abordagem heurística, propõe o autor considerar o rito de forma analítica: 1. Como consequência temporal de ações. 2. Como consequência de papéis a desempenhar. 3. Como estrutura teleológica dos valores. 4. Como meios simbólicos ordenados aos objetivos a serem realizados. 5. Como um sistema de comunicação.<sup>210</sup>

Uma coisa supercomum nos rituais investigados nas escolas: 1. Nunca começam na hora estabelecida - um mínimo de 30 minutos de atraso é o comum, tomando ou justificando a reunião como mais de “encaminhamento” porque o “tempo é curto” (Houve um caso de 1 h 30 de atraso). 2. As diretoras, as professoras e as técnicas são as pessoas que mais falam na reunião; os pais e alunos, os que menos falam. 3. Existência de contrarrituais nas reuniões (dispersão em conversas, risos, ‘fitando o universo’, conversas paralelas), nas salas de aula (brincadeiras

---

208 Ibidem.

209 Rivière, 1980.

210 RIVIÈRE, 1997, p.73-74.

excessivas, agressivas e debochadas entre os alunos e contra as professoras), nas filas de entrada (se escondendo ou reclamando delas).

As personagens principais dos rituais nas escolas são os diretores (incluir aqui não somente a diretora, a adjunta e a secretária, mas as técnicas) e os professores. Os alunos e os pais são coadjuvantes - apenas legitimam as decisões deles. Quando há conflitos entre a direção e professores, as personagens principais são os diretores e o corpo técnico. Os alunos são muito dependentes das autoridades, precisando de sua proteção sagrada. Nas festas e nas atividades pedagógicas e esportivas, se unem: se solidarizam mutuamente - alunos, professores, técnicos trabalham em conjunto.

## **2.1 Alguns ritos de reuniões**

Um bom exemplo da superioridade das professoras e das assessoras foi a produção do regimento da escola (pelo menos na última reunião que ocorreu com essa finalidade de que se teve a oportunidade de participar). Elas liam diversas passagens do regimento, entre elas, e a aluna apenas observava: não falou um segundo sequer - era uma verdadeira figurante. A única vez em que a aluna participou ativamente foi quando pegou o texto e ficou olhando-o, fitando-o. As professoras, em nenhum momento, preocuparam-se em inseri-la na reunião. Conversavam e discutiam entre elas numa mesa da CT, todas ao redor dela, ignorando sua presença. A reunião era bem informal, com saídas dos seus membros e aparições dos membros da direção. Alguns conteúdos tratados pelas professoras foram a “formação da cidadania”, “o tipo de escola que defender”, “formar alunos críticos”. A professora de história disse que os alunos precisavam aprender a questionar, a exigir direitos e também a ter direitos. Com uma condução dessa, entretanto, será bem difícil atingir esses objetivos. Simultaneamente a essa reunião, outra ocorrera: conflito de professores com a direção. O pesquisador não foi convidado para participar. Eles tinham que “lavar roupa suja” entre si. Essa reunião foi feita na sala dos professores e com a porta fechada.

Já numa reunião com os pais, as professoras e a direção eram as personagens principais. Dos pais era apenas exigido que participassem mais da escola e acompanhassem as tarefas dos seus filhos. As cadeiras

estavam enfileiradas, e a direção ficou sobre uma mesa e em frente das cadeiras, em pé. Os pais ficavam normalmente em silêncio e muitos olhavam para o chão. Foi solicitado aos pais que se existisse alguma reclamação, esta fosse feita antes da entrega dos boletins - única vez em que foi possibilitada a intervenção dos pais. Logo após se fez a leitura dos “deveres e direitos”. Toda a leitura do regimento é entrecortada de observações e exemplos de como os pais e alunos devem ser. No final da reunião, foram distribuídos os boletins. Muito tumulto no final da reunião, pois as mães ficaram em pé e ao redor da mesa. Onde se localizavam os condutores da reunião.

A diretora chega atrasada e pede desculpas (“foi o engarrafamento”, diz ela). Há mães que chegam às 17h15, quase no final da reunião. A diretora apresenta o pesquisador, pede a compreensão de todos para colaborar com ele. E inicia a reunião criticando os alunos por estarem “driblando as normas”. Solicita a uma professora que leia “os direitos e deveres”, porque chegou “agitada”. Um outro ponto de pauta é a questão da roupa sensual e dos bonés dos alunos. Um pai observa a conduta de uma professora, e ela estranha tal observação, pois, se considera exigente profissionalmente.

A diretora justifica e vai em defesa da professora. Explicando que sua ausência se fez por um período longo por estar de licença-prêmio (Essa professora foi a mesma que estirou a língua para o cinegrafista, que estava nos auxiliando na pesquisa, quando o mesmo passou perto dela). A professora passa a ser a principal interlocutora, justificando-se. O pai tenta intervir em um momento e não consegue: “Não, eu tou lhe dizendo. Porque as tarefas não são só dever, pergunta e resposta”. Há quinze intervenções dos pais (pedido de esclarecimentos, para posicionamento crítico, tentativas de iniciar intervenções e respondendo a questões) e quatro intervenções de diversas pessoas ao mesmo tempo, inaudíveis em toda a reunião. A diretora intervém 17 vezes e as professoras, 20 vezes, durante a reunião, sendo o tempo maior de intervenção, sem dúvida, da direção e das professoras. Foi medida a quantidade de palavras nos discursos dos pais e da professora envolvida na crítica levantada inicialmente pelo pai: enquanto a professora usou 1.464 palavras (três páginas), os pais usaram 243 palavras (meia página) – infelizmente, nas duas intervenções dos pais não foi possível ouvi-las, transcrevê-las e, assim, medi-las. Essa impossibilidade do registro

dos pais (eles falam baixo) já demonstra uma dimensão importante nas relações sociais entre eles: submissão. Por sinal, em outra reunião de conflitos, os diretores modificam a intensidade da voz: *falam mais alto* (não se presenciou uma vez sequer isso com os pais em reuniões) para não deixar de demonstrar o poder da autoridade.

## **2.2 Rituais do Conselho de Classe**

A reunião do Conselho de Classe se passou em dois momentos: no primeiro, primeira, o pesquisador foi impedido pelas professoras do turno da manhã de participar da primeira reunião(10/12/99); no segundo, a participação do pesquisador foi aceita pelas professoras do turno da tarde (16/12/99).

Segundo a diretora da escola, o Conselho de Classe tem a função de analisar o desempenho, a frequência e a assiduidade do aluno. Se se entende por desempenho o processo/ resultado pelo qual passa o aluno no ensino-aprendizagem, esses Conselhos de Classe não cumprem essa função. Cumprem apenas o controle de frequência e assiduidade.

No dia 10 de dezembro de 1999, às 15h55, quando o pesquisador chegava à escola, havia aula nesse momento e alguns professores se encontravam em sua sala de descanso. Às 16h30, a secretária tomou a iniciativa de conversar com as professoras para que o pesquisador pudesse participar da reunião e voltou, meio sem jeito, dizendo que elas não concordaram com a presença do pesquisador, porque o assunto da reunião era um assunto particular, que dizia respeito aos alunos, e que não seria bom o pesquisador estar presente nesse momento. Ele ficou aguardando um momento e a diretora chegou. Ela tinha ido ao lado da escola (à igreja), e ele tomou a iniciativa de conversar com ela para saber da possibilidade de participar da reunião sem o uso do gravador. A diretora entrou na sala onde se encontravam as professoras. Logo após, chamou o pesquisador para se dirigir à sala da direção e disse que, infelizmente, não ia ser possível porque as professoras não estavam preparadas para a presença de um estranho, porque elas iam ficar sem jeito com essa presença, já que iam tecer comentários sobre alunos. A diretora disse que, por ela, não haveria problema nenhum, que todo mundo fala da democracia na escola, mas é difícil implementá-la. A

direção tentava fazer isso, mas sempre existiam duas ou três professoras que criavam obstáculos, e as outras terminavam seguindo-as.

É importante observar que, no momento em que a diretora chegou à escola, duas meninas saíram rindo pela secretaria. Elas foram repreendidas e mandadas embora pela secretária, pois não podiam ficar ouvindo a reunião dos professores, visto que o local era somente deles. A porta da sala dos professores e as janelas estavam literalmente fechadas. Somente uma vez foi presenciada reunião na sala dos alunos, as outras foram feitas na sala dos professores, na biblioteca e na CT, o que sugere uma diferenciação entre os membros da escola. E a porta estava sempre fechada.

Ora, apesar de terem essas reuniões um caráter mais profano que religioso, todos os rituais só existem em lugares específicos (não se faz assembleia ou reunião num banheiro), que têm uma dimensão mais ou menos sagrada (acolhedora, identificatória). Como diz Gusdorf (1980), não existem festa e rito sem lugar. A realidade humana é vivida em algum lugar, em presença. Como dá para ver, o ambiente não deve ser visto apenas como uma dimensão racionalizadora - ele não se limita e restringe à dimensão do pensamento e de sua funcionalidade: há uma *qualidade* no espaço mítico. O ambiente /local é uma construção de sentido - não existe ambiente/local independentemente da realidade humana. “Há, pois”, destaca o autor, “uma coalescência do homem e do seu contorno. É o homem, sim, que impõe sentido à paisagem, mas também só a paisagem é que assegura a completa realidade do homem”.<sup>211</sup> Mas o local, para ser apropriado, de fato, por uma determinada comunidade, necessitará de um ritual de posse. Sem dúvida, com esse procedimento ritual, transforma-se o local de “caos” em “cosmo”. O local é fechado por materiais visíveis ou imaginários, e ele define quem é estrangeiro ou não, quem pode ou não entrar nessa fronteira demarcatória. Em seu interior, definem-se as hierarquias e os lugares.

Da mesma forma que o local precisa de um ritual de posse para ser instituído com certos poderes, há, também, necessidade de ir em busca de seus instrumentos adequados. Para a realização de ritos, hão sempre de existir os seus instrumentos: o mapa de anotações das situações dos alunos e as canetas azuis e vermelhas são os seus instrumentos. É por eles que são caracterizados os bons (azuis) e os maus (vermelho) alunos.

---

211 GUSDORF, 1980, p.68.

É por eles que se realiza a mediação do Dom<sup>212</sup>: entregamos o sacrificado (impuro) para retomar em outro estado (puro). Quando não for possível, elimina-se o próprio objeto sacrificado (o mapa servia para a pedagoga, além dos registros habituais, fazer desenhos perversos sobre a situação dos alunos). “Tem alguma coisa mais para acabar de enterrar em ...” disse a pedagoga. Ela chamou o pesquisador e mostrou as anotações em seu mapa de controle: várias interrogações e um desenho de uma criança chorando.

O rito de reunião de CC deveria ser analisado na perspectiva do rito do sacrifício. Talvez proceda essa analogia, pois todo rito de sacrifício é uma dádiva, uma doação, em que o sacrificado (pode ser impuro e terminar em puro; ou ser puro. E passar a ser impuro), valorizado para e pela comunidade/ sociedade, é doado à um Deus ou espírito, e espera-se retribuição por esse gesto de reconhecimento de sua inferioridade diante de Deus/ espírito. Sua reconciliação com Deus se faz mediante uma comemoração (banquete, aspersão de sangue, uma unção restabelecendo alianças). Ora, o “sacrifício é um ato religioso que, pela consagração de uma vítima, modifica o estado natural da pessoa que o realiza ou de certos objetos pelos quais ela se interessa”. Sendo assim, “em geral, antes da cerimônia, nem o sacrificante, nem o sacrificador, nem o lugar, nem os instrumentos, nem a vítima têm esse caráter no grau que convém”.<sup>213</sup>

Esse ritual faz com que a escola consiga se vivificar a partir da exclusão de alguns alunos (seria bom verificar a questão de gênero e racismo com profundidade nesses rituais), tornando-se assim, eles, os sacrificadores e sacrificados puros (tanto no reconhecimento dos méritos dos alunos quanto em seus aspectos negativos). Por isso, os sacrificadores recorrem a classificações pejorativas: “[Fulana] é cacete”, “Comportamento zero”, “Cão é este aqui”, “Como é o nome da besta fera?”. Para a pronúncia mágica se efetivar, será necessária a ausência de estranhos no recinto.

Possa esta questão do lugar como templo e como sacrifício, descreveremos a reunião do Conselho de Classe. Seis dias após a primeira tentativa de participar do Conselho de Classe, ocorreu outra reunião desse conselho, agora no turno da manhã, e a diretora disse

---

212 Mauss, 1999.

213 Idem, p. 151, 156.

que poderíamos participar dela. A reunião começou atrasada. Estava marcada para se iniciar às 07h30 e somente começou às 09h50. Três motivos foram alegados para a reunião não ter começado no horário previsto: ausência da educadora de apoio da escola, pois a mesma tinha ido visitar a adjunta, que tinha acabado de “dar à luz” (chegou às 9h, aproximadamente); poucos professores presentes (apenas três) e ninguém encontrava a chave da sala dos professores. O professor de educação física faltara e solicitara à representante do Conselho Escolar que o informasse sobre se ele precisava fazer a recuperação dos alunos. Uma outra professora reagiu: “Era para ele estar aqui”. “Ele nunca vem, não sei por quê” - falou a representante dos professores do Conselho Escolar. O funcionário da secretaria chegou às 9h10 à escola, pegou o jornal e sentou. Às 9h25 chegou um professor à escola para participar da reunião, e a pedagoga falou: “Chega a essa hora e ainda com essa cara?”. Uma professora, que estava na secretaria, comenta: “Diga, eu vim do HEMOPE”. O professor suspendeu o braço e apontou o dedo para o mesmo, sugerindo que tinha ido doar sangue.

A pedagoga procurava a chave da sala dos professores para poder iniciar a reunião. Não a encontrou. A pedagoga disse, referindo-se à porta da sala dos professores: “Vou arrombar, vou arrombar”. Pediu o celular do pesquisador e fez algumas ligações para saber onde se encontrava a chave. Ela disse que iria “dar um baile” e “bater boca” com as professoras, pois era para as cadernetas ficarem na secretaria e não na sala dos professores. Retirou-se intempestivamente da secretaria em direção à biblioteca. Três professoras se encontravam na biblioteca, desde cedo, aguardando a reunião, e aproveitavam o momento para porem as cadernetas em ordem (registrar o conteúdo programático, carga horária, etc). Eram sete os professores que iriam participar da reunião. A educadora de apoio chamou o pesquisador para o início da reunião. A reunião começou sem nenhuma formalidade. Foi tanta a informalidade que a educadora disse: “Vou terminar dando uma porrada nele”, referindo-se ao pesquisador, por este se recusar a emitir qualquer opinião sobre o transcurso da reunião. Algum tempo após o início da reunião, como em momentos especiais, alguém chegou com bolo confeitado, salgadinho e refrigerantes. Interrompeu-se rapidamente (5 minutos) a reunião e seguiu com todos lanchando simultaneamente. Iniciou-se o momento da “festa” e “confraternização”.

Todos já se encontravam na sala da biblioteca - com exceção de três professores. A pedagoga chamou a atenção da bibliotecária publicamente, pois estava conversando e, em consequência, atrapalhando a reunião. A pedagoga ficou coordenando a reunião, chamando os nomes dos alunos e solicitando esclarecimentos. Ela estava com uma caneta azul, uma vermelha e um grafite, o que significa dizer que ela se utilizava da cor da caneta para distinguir os “bons” e os “maus” alunos. Várias vezes, professores chamaram a atenção da própria pedagoga por esta brincar e fazer comentários paralelos no transcorrer da reunião, como, por exemplo: “Ei, menina, vamos trabalhar!” e “Ei, mulher, vamos trabalhar!”, disseram duas professoras em momentos distintos. A pedagoga pediu umas fotos de baleias que se encontravam com urna professora que tinha acabado de chegar e foi o maior tumulto, dispersando mais urna vez a reunião. Pediram para que ela continuasse a reunião. “Ela é pedinte demais” – disse urna professora sobre a pedagoga, pois a mesma solicitou bolo à diretora. “Tem alguma coisa mais para acabar de enterrar em ...”, disse a pedagoga. Ela chamou o pesquisador e lhe mostrou as anotações em seu mapa de controle: várias interrogações e um desenho de uma criança chorando.

A pedagoga gritou para que uma funcionária viesse ajudá-la no registro das notas. A porta da sala da biblioteca estava aberta. Posteriormente foi fechada e proibida a presença de estranhos a reuniões: funcionários e alunos. A pedagoga solicitou que um funcionário presente a fechasse. Os professores sentavam nas cadeiras em espaços não ordenados, ou seja, não foi utilizada uma mesa em que as cadeiras a circulassem, mas caoticamente distribuídas, contudo, todos próximos uns dos outros.

### **2.3 Rito e linguagem**

Um dos pontos fortes das reuniões é a emergência das classificações e dos comentários sobre os alunos, sua aprendizagem e a conhecimento adquirido (ou não). Apesar de não se trabalharem aqui questões específicas de comportamentos “desviantes”, os etnometodólogos dão contribuição importante acerca de classificações rotuladoras. Ou seja, os indivíduos são rotulados de tal forma que terminam sendo

estigmatizados. Portanto, para os etnometodólogos, o rótulo deve ser visto não como expressão de uma cultura, mas como formadora dela. Para eles, o estudo do rótulo ajuda a entender o próprio interior da instituição, como fatores internos e não externos à instituição responsáveis pela exclusão. Acreditamos que, para aceitar a dimensão do rótulo, não é preciso renegar, necessariamente, a cultura como um “fator externo”, como fazem eles. Para eles, o rótulo está associado ao estigma. Atribuído a um sujeito qualquer, sem se preocupar com a dimensão psicológica ou motivante. Ou seja, “estima-se que o desvio é criado por um conjunto de definições instituídas ou pela reação do social a determinados atos mais ou menos marginais; em poucas palavras, que é o coroamento de um julgamento social”<sup>214</sup>

Para Coulon, “o desvio não é inerente ao comportamento”<sup>215</sup> Por desviantes entendem-se aqueles que transgridem as normas sociais. Mas nem toda transgressão é um desvio. Na sociedade moderna, “a diferenciação socialmente significativa entre desviantes e não desviantes depende cada vez mais das circunstâncias, da biografia pessoal e social, e das atividades burocráticas das agências de controle social.”<sup>216</sup> Essa passagem reforça o argumento de que a dimensão cultural de cada sociedade é importante para entender a existência e a eficácia de determinados rótulos e não de outros.

O que a “teoria” do rótulo indica é que o “desviante é aquele que é capturado, definido, isolado, designado e estigmatizado. Uma das ideias mais fortes da teoria da designação é o fato de pensar que as forças de controle social, apontando determinadas pessoas como desviantes, acabam por confirmá-las como tais por causa da estigmatização a que está ligada essa designação”<sup>217</sup>

Não se pode esquecer que essas classificações são feitas pelos *especialistas* do saber num *momento* e *local* importantes da instituição escolar: rito de inclusão e exclusão de alunos. Quanto mais capital simbólico possuir o nomeador, mais capacidade de tomar-se efetiva a nomeação.<sup>218</sup> Assim, algumas classificações surgidas na reunião do

---

214 COULON, 1995, p.94.

215 COULON, 1995, p.95.

216 KITSUSE apud COULON, 1995, p.95.

217 COULON, 1995, p. 95.

218 BOURDIEU, 1998.

Conselho de Classe serão apreciadas agora. As classificações, expressões e comentários que emergiram na reunião são negativos e positivos. As classificações, as expressões e os comentários negativos são: 1. “Essa menina não faz nada”, “Ela tem um grupinho”; 2. “Ela é um pouco parada”, “tem que se cuidar das amizades”; 3. “[Fulana] é cacete”; 4. “É problema, não quer nada. Não fez nada o ano todo”, “mas tem sempre um palavão na ponta da língua”, disse uma outra professora; 5. “É inteligente, mas não quer nada”, “ele vem só brincar” - disseram duas professoras; 6. “Comigo ele não fez nada. Não tem condição de passar”; 7. “Esse menino falta demais”, “e não faz nada”; 8. “Aquele é triste”, “é o mosquito”, “ela come muito” (4 pães); 9. “É terrível”, “é aquele dos brincos”; 10. “Ele é muito fraquinho”; 11. “O comportamento é péssimo”, “ele é muito parado”, “é quase parando”; 11. “Ele é péssimo, o comportamento”; 12. “Ele é fraquíssimo”; 13. “Cão é este aqui”, “Como é o nome da besta fera? (indagou a educadora de apoio)”; 14. “É tão tranquila, fraquinha”; 15. “O comportamento é péssimo”, “péssimo na escrita”; 16. “Tudo é filona, é enrolona”; 17. “Ela é muito danada”; 18. “Comportamento zero”; 19. “É turista ela”, “comportamento deixa a desejar” (professora.), “é péssima mesmo” (educadora de apoio); 20. “Pichador”. Como se pode notar, toda a responsabilidade da produção do saber é do aluno. Mais do que no saber, é no comportamento que eles centram sua classificação rotuladora (“é péssimo”, “não quer nada”, “é enrolona,” etc). O bom aluno é, portanto, aquele que sabe “se comportar” (“faz tudo”, “não tem grupinho”, “está sempre na sala de aula”, “não chama palavão,” etc). Mas há momentos compensatórios. Se falta algo ou alguma coisa em alguém, a outra compensa (“fulano é tão feinho, mas agradável”). A quantidade de comentários negativos está bem mais presente que os seus aspectos positivos abaixo apresentados.

Quando apareceu um consenso sobre o comportamento positivo de, alunos, uma professora observou: “Começaram a aparecer as boas”. As classificações, as expressões e os comentários positivos são: 1. “O comportamento é mais ou menos”, “é..., é... é... bom”; 2. “Comportamento é dez”; 3. “Fulana é uma menina boa. Ela é 10. É excelente em tudo”; 4. “[Fulano] é muito esforçado, graças a Deus”; 5. “[Fulano] é tão feinho, mas agradável” “tão cativante”, “gosto dele de graça”; 6. “Esse menino é maravilhoso”; 7. “Ele é um negrinho lindo”; 8. “Eu quero acompanhá-las, pois são formidáveis”; 9. “Excelente aluna”; 10. “Ótima aluna,

prestativa”; 11. “Muito bom aluno. Belíssima letra”; 12. “Excelente aluna. Ela não me dá trabalho”.

O aspecto positivo é ressaltado também no comportamento. Há que se banir o caos. Viva a ordem, pregam os professores, apesar de toda libertinagem no cotidiano com o consentimento cúmplice de todos que fazem a escola com suas posturas paternalistas. Libertinagem não somente dos alunos, mas também dos professores com sua falta de pontualidade e assiduidade na unidade escolar (cf mais adiante). “Bom comportamento”, “prestativa”, “não me dá trabalho”. São as referências relativas ao bom comportamento. Mas um bom aluno é aquele, também, que tem “belíssima letra”. Também são feitas referências à beleza e à graça do aluno: “gosto dele de graça”, “tão cativante”, “é um negrinho lindo”.

Diferentemente da escola Amarela, a escola Verde busca ou insinua causas e explicações para o desempenho do aluno ser tão (in) suficiente. Questões ligadas à “hiperatividade”, “à origem de outra escola”, “por ser danada demais, é inteligente”, “some da escola”, “a questões psicológicas”, “a falta de condições sociais e familiares”. Aqui percebeu-se que as explicações para o desempenho do aluno referem-se à “energia do aluno”, “a má formação educacional em outra escola”, “ao mau comportamento” e a “questões familiares”, ou seja, a escola não se põe como objeto de reflexão.

No geral, pode-se dizer que em nenhum momento a escola se colocou como objeto de investigação e reflexão: o problema sempre estava lá fora, fora de seu alcance (apenas uma vez um professor disse que, se *um* aluno fosse reprovado, a culpa seria da escola). O poder dos magos não era tão forte para agir sobre esses problemas. Vejamos como eles apresentam em suas locuções dessas questões: 1. “Ele é péssimo no comportamento. Acredito que isso atrapalha” - afirmou uma outra professora. “Parece-me que ele é hiperativo” – ficou gesticulando e imitando o menino, movimentando os dois braços para cima e para baixo; 2. “Ele é fraquíssimo. Ele veio do CAIC”, “Ele chegou sem ler direito”; 3. “É tão inteligente que é danada demais”; 4. “Nem pra ser boa eu posso. Há menino que não fez nada [e aparece e some. Não consegue fazer nada]”; 5. “O ginásio deveria ter um psicólogo para acompanhar as crianças”; 6. “Eu posso aprová-lo, mas comigo” - alguém comentou que a mãe dele bateu nele com um fio 12 e ficou a marca; 7. “Como

pessoa, é excelente (prestativa, se aproxima de mim), mas, como aluna, não é participativa,” disse uma professora. 8. “Ela é um doce” - afirmou outra. “Eu sei que a casa dela é bem pobre”; 9. “Precisamos analisar que os comportamentos dos alunos refletem problemas domésticos (...) aí não têm condições psíquicas”; 10. “A escola não fez nada por fulano” [problemas familiares], “se ele for reprovado, é culpa da escola”; 11. “A pedagoga contou às professoras que um aluno tinha problemas familiares. A mãe era espancada pelo pai. Separaram-se, e o menino foi morar com o pai e, posteriormente, com a mãe - que ganhou na justiça a guarda. Ela solicitou que o aluno fosse avaliado levando-se em consideração essas informações; 12. A professora, comentando sobre uma turma em que, quando fazia chamada, os alunos respondiam:” No Aníbal Bruno “(presídio). Uma outra professora. Observou:” Só tem maconheiro “.

Mas a intimidade irônica e cínica sobre a sexualidade dos alunos não é esquecida na reunião. Na escola Amarela, é bem mais expressiva (conferir adiante). Classificações, explicações e comentários maldosos que se referem à sexualidade dos alunos também foram anotados: 1. “Peguei os dois na sala quase afogando o ganso”, disse a pedagoga, e uma professora retrucou: “São detalhes, [fulana]”; 2. “Só quer saber de peia” - disse a pedagoga sobre uma aluna de 12 anos, grávida. “Se soubéssemos antes desse problema dela... Poderíamos ter visto. Mas ela não tem condições de passar, não” - comentou uma professora; 3. “Ainda bem que a turma não pegou no pé dele”, “Ele é homossexual (...) o espermatozoide dele deve ter vindo já gay” - disse a pedagoga. “Eu acho que o caso dele é familiar” - falou uma professora.

Outros comentários cínicos e irônicos foram anotados também, como os que se seguem: “Esse só faz coisa quando ameaçado (...), mas não é de morte, não” - as professoras riram; “comandante de bordo da Arca de Noé”- disse a pedagoga a uma professora que tinha acabado de chegar atrasada à reunião e é idosa; “Não coloquei péssimo em ninguém, mas ruim. Senão assusta quem for pegar da próxima vez”- disse a pedagoga.

Mas houve divergências quanto às classificações e aos comentários sobre os alunos. Eles não foram consensuais. Afeições a alunos por parte de umas e desconsideração por parte de outras foram notadas na reunião, mas sem que houvesse quebra da harmonia. Quando alguma professora

fazia comentários depreciativos, outra corrigia dizendo que não havia problema com ele e vice-versa. Por exemplo: “O comportamento dele é normal”, disse uma professora. Outra reagiu: “Só se for em sua aula”; “Esse menino aqui é ótimo. Ótimo é pouco pra ele,” comentou alguém. Outra reagiu: “Comigo ele é a peste”. Uma professora, reagindo a críticas a uma aluna, observou: “Essas coisas de comportamento são tão relativas. Às vezes tem menino que tem problema em família” .

Se a pedagogia construtivista apregoa que o processo de ensino-aprendizagem deve ser centrado no aluno, de fato, os professores da escola fazem e se tornam “bons alunos”: “centram” toda a culpa da aprendizagem no aluno (por tabela, na família e na psiquê dos alunos). Eles, conseqüentemente, devem ser excluídos dessa responsabilidade.

Vimos aqui, na seção sobre rituais, que eles se realizam sem valorizar a participação crítica, possibilitando, apenas, que a minoria se sinta alegre e brincalhona, e que esses diversos ritos de reunião são normatizadores (antimulher, antiparticipação, antiluno e antipais). Os momentos de alegria, brincadeira, apenas surgem para se divertir às custas dos outros. Nesses ritos, quanto à vestimenta, não há modificações em relação ao cotidiano: é um dia como qualquer outro. Somente nos momentos de festas (de confraternização e esportivos) é que se valorizam a decoração dos ambientes, as vestimentas sociais ou diferentes do cotidiano. Portanto, são ritos em que faltam maior sofisticação e elaboração. Talvez porque a rotina do trabalho não possibilita situar esses momentos como dias especiais (a própria eleição para diretor não estava com clima para eleição, e isso talvez seja compreensível: não alardear o processo para não estimular possíveis concorrentes).

Na linguagem é que se percebem, também, a discriminação, o machismo e a hierarquização social negando a brasilidade reinante no cotidiano. Nas críticas, se resumem a classificar o *comportamento* dos alunos e, conseqüentemente, se posicionam de forma favorável ou contrária ao aluno. Podemos classificar dois tipos de linguagens quando se referem aos alunos: positiva e negativa.

A positiva, em menor proporção, realça o “bom” comportamento do aluno (“prestativa”, “belíssima letra”, “não dá trabalho”) e a negativa refere-se ao “mau” comportamento do aluno (referindo-se ao fogo sexual da aluna, por ser “danada” ou “cão”, por ser “turista,” etc). As classificações não ocorrem sem conflito: há uma luta a partir

da representação e da relação que o professor tenha com o aluno. Sutilmente, professores se posicionam favoravelmente ou contra o aluno que está sendo classificado. Dependendo do capital simbólico do professor, determinada classificação não se instituirá.

Nessa escola, os professores e funcionários vivenciam o mundo da hierarquia, da pessoalidade e do afeto desde a sua fundação. Interessante é observar que, quando se referem a uma “boa administradora” que a escola já teve, a referência é que ela era “rígida” (F1 e P3) e “botava a mão na massa” (P3) - a mesma representação que os alunos fazem de seus diretores.

Uma diretora “disciplinadora” e outra que termina sendo “igual” a eles e aos serviços impressionaram os servidores. É a igualdade moral de que fala Livia Barbosa. Não é à toa que se referem ao diretor atual como sendo “uma pessoa muito boa” (P3) e “bom demais”(F1). O julgamento é sempre afetivo e não técnico- profissional (Mello, 1987).

Nessa escola, os professores e funcionários vivenciam o mundo da hierarquia, da pessoalidade e do afeto desde a sua fundação. Interessante é observar que, quando se referem a uma “boa administradora” que a escola já teve, a referência é que ela era “rígida” (F1 e P3) e “botava a mão na massa” (P3) - a mesma representação que os alunos fazem de seus diretores.

## **ESCOLA AMARELA**

### **Breve história social da escola e dos seus personagens**

Apresentar-se-á, agora, a história dessa escola, tendo em vista que o levantamento da linha da vida possibilita situar processos e conflitos anteriores, que podem, ainda, estar sendo identificados, respectivamente, apenas pelas letras (P, F e D).

A escola aqui investigada se localiza numa área muito pobre, com muitas moradias de reboco e pequenas, e, ao seu lado, circulando todo o muro da escola, um canal de fossa onde alguns porcos se “deliciam” nas águas do esgoto. Há ônibus que passam na frente da escola e existe um pequeno posto da polícia militar a 20 metros de distância.

Ela foi inaugurada em 1984 com a presença de políticos, conforme as entrevistas dos professores. Uma professora ressaltou que, na inauguração, havia uma mesa com toalha branca e enfeites, bolo e música. A escola era pintada com tinta a óleo, nas cores azul e branca. Era considerada “escola modelo” por causa da estrutura do prédio e de seus recursos de trabalho: gabinete dentário, marcenaria, laboratório de ciências com seis microscópios eletrônicos e biblioteca (com campanha dos próprios professores). As disciplinas, além da grade atual, com algumas alterações, eram técnicas agrícolas, educação para o lar, serviços laboratoriais para a comunidade. Existia um coordenador de turno por andar para “auxiliar na disciplina”.

Uma professora (P3) informou que tanto os meninos como as meninas estudavam a disciplina Práticas do Lar. A sala de aula era transformada em uma casa: tinha quartos, cozinha, sala de estar. A professora defende a existência da disciplina prática do lar porque acha que os meninos precisam também ajudar em casa. Além dessa disciplina, havia, também, Práticas Industriais. A escola participava das festas das Paradas Militares do 7 de setembro (o Detran e a polícia controlavam o tráfego), de corridas, do dia das mães nas ruas que circundam a escola, e organizava missas e cultos na própria escola, além de gincanas. Eram comuns, também, atividades religiosas na década de 90. No dia das mães, um pároco da igreja frequentou a escola no período de aulas (P3). O diretor atual e a professora (P3) defendem cultos na escola, pois, segundo ela, “a vida tá tão difícil, tão conturbada, as coisas do mundo tão tenebrosas, acontecendo assim, e se você segue um caminho, uma religião, independente de ser católica, evangélica, espírita, eu não sei, mas que você tenha Deus (...) a família e a religião são uma coisa importante [...] muito importante mesmo”.

As relações na escola, desde sua fundação, estavam pautadas pelo favor, pela prisão do laço social. Os diretores e professores eram julgados a partir da “bondade” ou da “rigidez”. A funcionária de serviços gerais disse que havia uma secretária “miiiiiiito boa”. Ela explicou o que é uma secretária muito boa: “Não tem secretária que gosta de dar muita ordem? Ela não é muito, não, ela faz aquele trabalho dela, da secretaria, muito bem feito, uma educação tremenda”. Ela admirava um ex- diretor, que chamaremos de (D1), porque ele “deu o 207<sup>219</sup> a todo mundo. Ele tinha

---

219 Código que identifica um acréscimo de 3 horas a mais de trabalho, perfazendo um

muita ligação com o secretário de educação, e ninguém tinha isso aqui. Ele nos ajudou muito”. O atual diretor da escola investigada era avaliado como “muito bom. Ele é muito, assim, a gente chega atrasado, ele não liga, não fica assim, né? [...] meu diretor é bom demais, a gente diz assim, né?: ‘olhe, eu cheguei atrasada porque isso e isso’, aí ele: ‘tá certo’”. Já quando ela falou de uma diretora das fundadoras, disse que ela era muito rígida (D2). Essa diretora antecedeu o diretor D1. Ela “era mais exigente, assim, no horário, eu pego de 1 hora, chegava a 1 hora, tinha de chegar a 1 hora; se chegasse às 2 horas, ela nem queria que entrasse mais. Esse já deixa [o diretor atual]”. Mas um professor disse que, apesar de uma diretora ter sido disciplinadora, “rígida”, os professores, aos poucos, gostaram dela, pois ela fazia tudo: “até varria as salas”.

Uma funcionária (F1), desde 1986, trabalhava nessa escola na função de “auxiliar de disciplina”. Ela tinha 48 anos, estudou apenas até a 7 série e tinha chegado à escola através de um deputado estadual (PFL). Ela disse: “Naquele tempo, todo mundo entrava, né?. Nem todo mundo fazia concurso naquele tempo”. Ela desenvolvia para vereadores e deputados diversos tipos de atividades que ela designava como “ajuda”. Internava necessitados num hospital, os médicos faziam ligação de trompas e, além disso, levava os necessitados a um oculista. Até uma taxa de R\$ 5,00 do SUS o vereador pagava. Encaminhava, também, a retirada de título de eleitor e arranjava uma Kombi para transportar o futuro eleitor - contava muito contente a informante por poder “ajudar”. Já um outro professor ingressou na escola em fevereiro 1981.

Na época do governador Marco Maciel, a frequência de políticos à escola era grande, contou um dos entrevistados. Os políticos da oposição não entravam na escola, apenas os da ARENA. Quando eles visitavam a escola, as aulas eram interrompidas para conversarem com ele. Um deputado, por exemplo, conseguiu o difícil acesso. Em março de 1984, uma nova professora (P2) chegava à escola, indicada também por um político, mas só que contratada por prestação de serviço. Um ex-diretor da escola (D1), no final da década de 80, que tinha conhecimento com o ministro das Minas e Energia, foi nomeado diretor da escola investigada. “Ele era uma pessoa tão boa, ele era tão bom que não prestava”, expunha a professora. Conforme o depoimento da professora, para ele, “sempre o professor tinha razão. Sempre o professor podia: a gente podia fazer

---

total de 9 horas de trabalho não consecutivo.

curso, a gente podia sair pra fazer um trabalho extraclasse, e ele sempre deixava. Quando a gente não tinha ônibus, ele arranjava. Ele tinha muitas amizades”. Ele fazia passeios para praias (Gaibu, Pontas de Pedra), sítios, cachoeiras, com professores e funcionários, no final do ano, nas comemorações do dia do professor. Os passeios eram no dia de sábado. “Às vezes ele contava o número de pessoas, dava mais do que suportava, ele arranjava outro ônibus [...] ele arranjava um patrocinador, um empresário de alguma firma, aí dava uma quantia “x” em dinheiro, ele pegava e revertia em ajuda alimentícia”. Os comerciantes mandavam caixas de guaraná e achocolatado.

Quando o atual diretor da escola investigada chegou à unidade escolar, em 1994, para participar de uma reunião com a secretária de educação, para assumir a função de diretor, a primeira recepção foi uma bolada das alunas que jogavam queimada. Ele conta que a escola estava quase sob uma “intervenção”. No primeiro dia de trabalho, o primeiro professor chegou para trabalhar às 7h30 - a aula se iniciava às 7h. “Eu fiz uma reunião com os professores, conta ele, e disse: ‘olhem! eu costumo chegar antes da sete pra saber quem está chegando no horário e sair depois das dez pra saber quem está saindo no horário, certo? (...) dia de sexta-feira, segundo os alunos, praticamente não tinha aula’”, completou o atual diretor. Quando ele chegou, a escola estava em reforma. Ele contou, também, que a evasão escolar chegou a 800 alunos e que ele resolveu o problema não matriculando os alunos desistentes, que só pegavam as carteiras de estudantes e não frequentavam as aulas. Na época em que ele chegou, na escola existiam 1.800 alunos matriculados, hoje são 3.000. Ela estava desmontada porque tinham sido roubados “televisores”, “gabinete dentário”, ‘bancas’. “Se demora mais”, conclui o diretor, “tinham levado a escola toda”. Uma professora disse que, além desses materiais, já foram roubados vídeos, lâmpadas, pratos, copos e merendas.

Nessa escola, os professores e funcionários vivenciam o mundo da hierarquia, da pessoalidade e do afeto desde a sua fundação. Interessante é observar que, quando se referem a uma “boa administradora” que a escola já teve, a referência é que ela era “rígida” (F1 e P3) e “botava a mão na massa” (P3) - a mesma representação que os alunos fazem de seus diretores.

A maioria dos professores, certamente, foram colocados por um político, já que poucos são os professores novatos no Estado - não havia concurso público na época. Pelos depoimentos dos servidores, é possível ver que essa escola tinha (e continua a ter) vínculo político mais entrelaçado que a escola Recife 1. O vínculo de dependência é bem mais explícito e a recorrência a uma autoridade que os “salve” é mais forte que na escola Recife 1.

Todas as grades da escola foram postas pelo atual diretor, devido a uma tentativa de estupro contra, de duas alunas. O Conselho de Classe e o Plantão Pedagógico foram também iniciativas dele, pois, segundo ele, não existiam na escola antes de sua chegada.

Na escola Amarela, a religião evangélica é bastante influente. O diretor atual e a professora (P3) defendem cultos na escola, pois, segundo ela, “a vida tá tão difícil, tão conturbada, as coisas do mundo tão tenebrosas, acontecendo assim, e se você segue um caminho, uma religião, independente de ser católica, evangélica, espírita, eu não sei, mas que você tenha Deus (...) a família e a religião são uma coisa importante [(...)] muito importante mesmo”. As mensagens religiosas dos cultos são conservadoras, a salvação só é possível depois da morte - pelo menos no culto presenciado, à noite, com todos os equipamento necessários: microfone, guitarra, bateria e baixo e um coral de “crentes”.

Pode-se concluir, nesse momento da pesquisa, que essa escola nasceu “grande,” era a “melhor da área” (por causa dos aparelhos e da estrutura do prédio) e terminou “pequena” e como a “pior” (porque foram roubados os aparelhos que garantiam sua grandeza).

## 1. OS ESPAÇOS E OS QUASE-LUGARES DA ESCOLA

### Os locais físicos e estruturais da escola (e suas temporalidades)

São diversos os ambientes da escola aqui investigada: 1. área externa na frente da escola; 2. sala da educadora de apoio; 3. sala da direção; 3. secretaria; 4. pequena área na frente da secretaria; 5. sala dos professores; 6. área da merenda; 7. cozinha; 8. biblioteca; 9. central de tecnologia; 10. 21 salas de aula; 11. quadra esportiva; 12. quatro sanitários estudantis (2 femininos e 2 masculinos); 13. dois banheiros de professores (1 feminino e 1 masculino); 14. as rampas.

Sem exceção, todos os ambientes têm uma aparência desagradável - uns mais, outros menos, mas todos têm. A escola é cercada de grades enferrujadas. Na lateral da área externa, que dá acesso à quadra, há grades. Uma, por completo, sobre o muro. A sala da CT, a cozinha, a sala da direção, a sala dos professores e a sala da educadora de apoio também são gradeadas. A escola tinha um aspecto de jaula.

Observem-se, agora, os dois piores ambientes. Deles, as salas de aulas são as que estão em pior conservação. As paredes riscadas, o piso constantemente sujo com papéis e, o que é pior, com chicletes colados; com o tempo, fica manchado, escuro. As cadeiras quebradas em boa parte delas, braços no chão e um amontoado de cadeiras, umas sobre as outras, formando uma “montanha”. São três andares com salas de aula. As rampas estão sujas com areia e, na parte dos banheiros, formase um lamaçal. O teto do corredor das rampas ameaça cair por causa de vazamentos - há rachaduras e está fofo. Uma parte da parede, no corredor, um metro aproximadamente, está sem reboco. Há uma porta, no segundo andar, com um buraco de 50 cm. Apesar do estado assustador das salas de aula, havia um ambiente que ganhava em destruição e péssimo cheiro: os sanitários dos alunos. Durante todo o ano de pesquisa, nunca tentaram consertá-los. Era impossível entrar neles sem se molhar.

Todo o piso estava coberto com água que vazava ininterruptamente. Não podemos esquecer que a cidade de Recife encontra-se em contenção permanente de gastos d'água. Com a areia no piso, formava-se um lamaçal.

Havia 2 metros de altura de azulejos. O sifão da pia estava quebrado, derramando toda a água da torneira. O forte do banheiro era o mau cheiro: Insuportável. Os trincos dos dois banheiros eram um amontoado de arames.

A sala da direção era pequena e bastante desorganizada: papéis, caixas, troféus, lampiões, dois birôs, três cadeiras, dois armários, duas prateleiras. O birô do diretor estava sempre tomado por papéis espalhados. Na parede, um quadro colorido enfocando o rosto risonho do diretor e um “retrato” de Jesus Cristo, olhos azuis e cabelo liso (um pouco “galego”).

Um ventilador de teto estava sempre a funcionar. Na porta, um quadro que identifica os professores faltosos. Na parede que fica em

frente do birô do diretor, havia um quadro com os nomes dos respectivos professores e sua turma, em todos os dias da semana. O piso tem um “ar” desagradável, manchado, mesmo quando limpo. Nunca se presenciou o piso sendo lavado, apenas varrido.

A sala da secretaria era enorme. Havia bastante espaço para circular nela. Havia quatro birôs e diversos armários de gaveta. O piso era também desagradável. Não era difícil encontrar papéis no chão. Havia um mimeógrafo a álcool. Num canto da parede, fizeram um depósito para coisas velhas. Dois ventiladores de teto funcionavam constantemente. Uma janela estava quebrada.

A sala dos professores era pequena. Havia uma mesa grande para o tamanho do seu ambiente, um ventilador de teto, um armário com diversas portas de 30 cm para a guarda dos pertences dos professores, um televisor de 14” colorido com suporte de parede, um sofá abaixo da janela, um quadro de aviso com diversos informativos gerais. Os dois banheiros dos professores ficavam na entrada da sua sala de descanso. Às vezes, havia vazamento que apresentava um aspecto parecido com o do banheiro dos alunos; havia, também, uma bacia, uma pia pequena, uma divisória do banho e uma porta com trinco.

A cozinha tinha um fogão, uma mesa, azulejos e um ventilador; era um ambiente desagradável pelo calor, não só por causa do fogão, mas por ele próprio; o piso, também. A área interna, que dava acesso à cozinha, tinha o piso com muita areia e parte dele com água, pois havia um vazamento de um bebedouro próximo ao estacionamento de bicicletas. O piso estava manchado de chicletes. As grades que separavam a quadra estavam enferrujadas. A biblioteca era razoavelmente grande. Oito mesas com quatro cadeiras cada, diversos cartazes de regras de conduta no ambiente e mensagens religiosas, com poucos livros e revistas. Normalmente a biblioteca estava fechada (segundo a direção, não havia funcionário para mantê-la aberta nos três turnos ininterruptamente). O piso era igual ao dos outros ambientes.

A área externa era a área de entrada da escola, arborizada, com árvores de 15 metros de altura e vários bancos de cimento circulando as árvores e na parede. Normalmente o chão estava sujo com papéis, pirulito, pontas de cigarro e muitas folhas das árvores. As funcionárias do serviço geral só varriam uma pequeníssima parte que dava acesso ao seu lado interior (limite da grade interna que dava acesso ao prédio).

A CT era grande, com umas 50 cadeiras, aproximadamente, um televisor e um vídeo cassete que ficavam em suporte de parede. A CT era usada apenas para distrair alunos sem aulas ou que quisessem assistir a um filme. Os filmes que veiculados eram filmes comerciais de “sucesso”. A responsável pela CT não era pedagoga, era formada em educação física e em química. Ela afixava cartazes religiosos, de natal, final de ano, boas vindas a alunos, etc.

Ajudava também a direção nas atividades festivas. Ou seja, a dimensão “doméstica” era de sua responsabilidade. Constantemente a sala estava fechada, com cadeado, principalmente nos turnos da manhã e da tarde. Ela trabalhava à noite. Em todos esses ambientes circulavam pessoas as mais diversas. A sala da direção era lotada de alunos que ficavam olhando para o diretor, outros conversavam, outros faziam atividade de classe, ajudavam em alguma atividade a direção (no cadastramento e na distribuição de crachás), outros davam cheiro na cabeça dele, etc. Mesmo em solução de conflito, a quantidade de alunos que entravam para bisbilhotar era grande. Professores e funcionários administrativos constantemente frequentavam essa sala, ou para conversar, ou apenas rirem, ou para discutir a respeito de problemas. Vendedoras de camisetas também a frequentavam. Era um ambiente bastante tumultuado. O diretor gostava, se sentia bem com os alunos que o amavam. Raríssimas vezes a direção estava fechada com grade e cadeado na secretaria, também, era um entra e sai grande de pessoas: a equipe de direção, os alunos, os professores e, um pouco menos, as mães dos alunos. Era um ambiente com muita conversa, principalmente sobre suas condições de vida. Pode-se dizer que esse ambiente (e a sala dos professores) era a “sala das lamentações”. Mas ria-se muito também. O diretor, as alunas e as funcionárias se comportavam intimamente. Os alunos ficavam sentados numa pequena janela que separava a secretaria do seu “mundo exterior”. Ninguém reclamava. Por sinal, a área externa da secretaria era um local privilegiado dos alunos. Muitos alunos (de todos os turnos) ficavam nesse ambiente conversando, apalpando as meninas, rindo alto. O som era ensurdecedor. O mais impressionante era que ninguém reclamava. Essa área externa fazia fronteiras com a sala dos professores e a da direção. Na frente da secretaria estava a rampa que dava acesso ao primeiro andar, local privilegiado dos alunos para ficarem encostados no corrimão e conversando. Nunca se viu alguém reclamando pelo barulho

ensurdecidor. A sala dos professores era frequentada principalmente por eles, pela direção e pelos funcionários administrativos. Alunos também procuravam e conversavam com os professores em seu recinto.

A grade da sala dos professores estava sempre encostada, afastando maiores frequências dos alunos, mas não por muito tempo. Os corredores e as rampas eram os lugares preferidos dos alunos. Ficavam sentados no corrimão, encostados nele, normalmente em grupos de três ou mais. À entrada das portas, em muitas delas, tinha -se que pedir licença, porque os alunos bloqueavam a passagem, ou com sua simples presença ou sentados em cadeiras. Os alunos também passavam pelo corredor gritando e batendo nas portas.

A área externa era um local bastante frequentado pelos alunos: conversavam, andavam de bicicleta, de skate, namoravam, corriam, uns ficavam sentados, outros em pé. Às vezes, havia professores, também, conversando com alunas. Foi o ambiente onde se realizou o culto evangélico (bateria, guitarra, baixo, órgão, um microfone e um cantor). Pessoas que não eram da escola “invadiam” essa área: sem camisas, descalços, de bermudas (algumas alunas nas entrevistas reclamaram disso).

Como se pode ver, não havia limites, fronteiras que não pudessem ser quebradas, penetradas e compartilhadas mutuamente por todos os que faziam a comunidade. Só havia espaços a serem percorridos. Não havia quase-lugar. Praticamente não houve reuniões pedagógicas. Se na escola Recife 1 percebia- se que os alunos não se colocavam autonomamente na reunião, mas estavam presentes, na escola Recife 2 nem isso existia. A mediação dos alunos se fazia diretamente com o diretor e com o Grêmio, e este toma o diretor como um “pai”. Em nenhuma reunião que acompanhamos os alunos participaram, somente das festivas (o pessoal do grêmio) e organizadas por eles. Quando os alunos participaram de atividades, foram organizadas pelo Grêmio Livre. Na festa do final do ano, eles foram os únicos que tiveram a possibilidade de compartilhar essa confraternização. Ora, o grêmio era o Quase-lugar dos alunos: todos sabiam onde estar e do seu papel: “ajudar” a escola e o diretor. O presidente do Grêmio Estudantil disse que essa entidade não podia se envolver em política, mas o vereador convidado, que financiou a feijoada da festa de final de ano foi contato deles, segundo informação do diretor da escola. Portanto, o quase-lugar, pode-se dizer, está em todo lugar porque só há espaços a serem percorridos.

### **1.1. Instrumento de coerção organizacional: Livro de ponto.**

Nessa escola, computaram-se 442 faltas nos meses de fevereiro a junho. Significa que os professores faltaram menos que na escola Recife 1. Mas não se pode fazer uma leitura apressada, porque aqui não se computou o mês de julho (4 dias de paralisação dos professores) e duas folhas com os nomes dos professores que estavam com um traço transversal indicando paralisação dos professores (o que indica 240 faltas a mais). Não foi computada nenhuma dessas faltas. Por outro lado, não havia registro, em boa parte do livro, de saída mais cedo ou chegada atrasada do professor. Nas observações diárias, isso era muito evidente. Se forem acrescentadas as 15 faltas correspondentes a até 3 h/a, aumentará o registro de falta de assiduidade. Se fossem computadas as faltas “justas” e “legais”, chegava-se a um total de 77 faltas, sendo justificadas: em reunião: 7 faltas; em assembleia: 10 faltas; por paralisação: 2 faltas; e, por último, por atestado médico: 58 faltas. Subtraindo as faltas “justas” e “legais”, obtém-se um resultado final de 365 faltas. Ou seja, no total geral, aqui houve mais faltas que na outra.

Já quanto às faltas de assiduidade dos professores às sextas-feiras, essa escola chegou, em nosso cômputo geral, a 67 faltas, sendo as “justas” e “legais”: atestado médico: 10 faltas; folga: 1; reunião: 1; luto: 1; esqueceu de assinar: 4, perfazendo um total de 17 faltas. Portanto, o resultado de faltas “justas” e “legais” fez cair para 50 o número de faltas às sextas-feiras. Isso significa que na escola verde faltava-se menos que na escola amarela.

Quanto à “malandragem” do “dia de aniversário”, na escola amarela a ocorrência se faz bem maior: 11 faltas computadas por esse motivo. Há ainda uma observação a esse respeito: somente uma falta foi registrada por esse motivo com as professoras de 1ª a 4ª série. Parece estranho, pois esse segmento de professores usufrui bastante desse artifício em outras escolas. Esses dados coletados, nas duas escolas, são parciais, não expressando por completo a realidade.

Outro aspecto que diferencia esta da escola verde é quanto ao “autocontrole” das faltas de assiduidade. Não era prática comum o professor desta escola assumir sua falta de assiduidade. Apenas encontramos dois registros de “faltei”, sem justificava da ausência.

Quanto às justificativas das faltas de assiduidade, há diversas, buscando que a direção corrija algum erro de falta, em razão de problemas pessoais e de saúde, esquecimentos, dor pela perda de um ente querido, comemoração de um dia especial para o envolvido, luta política. Mas há momentos, também, de conflitos com a direção, sendo esta quem tinha o poder de abonar ou não as faltas (“s/ab”).

O Livro de Ponto não é apenas um instrumento organizacional impessoal, mas um espaço de luta e negociação dos funcionários com a direção. Ele é um instrumento que serve para “esclarecer” registros improcedentes (“folga”, “eu estava presente”) e, também, como instrumento de poder (s/abono), quando o diretor registrou que não daria abono a dois professores que escreveram no ponto que não compareceram à escola por causa da sujeira do banheiro. Mas o ponto serve, ainda, à confraternização com o aniversariante. Várias vezes foram vistas mensagens de confraternização com o aniversariante nesse livro.

As justificativas encontradas são: **1.** Esqueci de assinar”, “esqueci”; **2.** Doente de enxaqueca”; **3.** Luto”; **4.** Filho doente”; **5.** Parabéns por seu aniversário. Todos estão de parabéns por seu aniversário. Todos estão convidados [na] boa hora”, “Parabéns”, “ANIVERSÁRIO. PARABÊNS!”, “ANIVERSÁRIO””; Ele aniversariou”; **6.** “Participei do ato público do Estado”; **7.** Não tem aula à noite”, “(eu compareci) (eu estava presente)”, “Não tenho aula”, “Não teve aula nesse dia”, “Engano”; **8.** “Não compareceu. S/ abono”, “Só à noite em virtude dos banheiros podres”, “Sem abono”, “não compareceu”, “[só à noite], banheiro sem água. S/ab”, “s/ab”; **9.** “incêndio no prédio”; **10.** “FOLGA”.

As significações imaginárias sociais das relações de trabalho aqui vistas não se apresentam como Weber (1976) ressaltou sobre a autoridade legal (domínio burocrático) : 1. Que a norma legal visa ao utilitarismo; 2. Que todo direito consiste, essencialmente, num sistema integrado de normas abstratas; 3. Que a pessoa que representa tipicamente a autoridade ocupa um “cargo”; 4. Que, como membro da “associação”, se respeita a lei; 5. Os “associados” devem respeito à ordem impessoal e não ao indivíduo. As suas categorias fundamentais são, segundo o mesmo autor: 1. Definição clara dos instrumentos necessários de coerção e limitação de seu uso a condições definidas; 2. As normas que regulam o exercício de um cargo podem ser regras técnicas ou normas (se se pretende ser racional, torna-se imprescindível

a especialização); 3. Há completa ausência de apreciação do cargo pelo ocupante. Ora, viu-se aqui que a troca simbólica existente compactua com práticas que ferem esses elementos postos anteriormente, e não só se apresenta, também, como um “pacto” entre os pares para a garantia da nãoexistência do conflito. O imaginário do Éden (do paraíso) é o fundamento para que essa troca simbólica se desenvolva e exista, tendo-se o imaginário central (lúdico, erótico e afetivo) como alimento dela.

Na escola amarela, como na escola verde, são comuns essas práticas, mas, na escola verde, os mecanismos de poder se complexificam, porque ela ampliou uma diversidade de conselhos com funções diferentes, incorporando “representantes” de diversos segmentos da comunidade escolar (na escola amarela, estão centrados exclusivamente na pessoa do diretor). Há uma certa diluição de poder na escola verde que possibilitará, talvez, num tempo qualquer, a difusão de poderes que faça com que a “cidadania da personalização” se extinga ou perca força (por exemplo, com a abertura de concurso público). Ora, isso tem reflexos nesse mecanismo de poder: o Livro de Ponto. Na escola verde, vários professores registraram suas faltas no próprio Livro de Ponto. Isso representa um grau de autocontrole relativamente complexo, em que o indivíduo tem que se reconhecer como parte dessa coletividade e assumir publicamente sua falta.

Pode-se concluir, então, que, na escola amarela, os mecanismos de poder organizacional (quase- lugar) se apresentam mais tradicionais, mais “puros”, enquanto coexistem mais harmoniosamente e imbricadamente o moderno e o tradicional na escola verde.

## 2. RITUAIS DE CONSELHO DE CLASSE

Nessa escola, foram presenciados poucos rituais de reuniões de atividades pedagógicas (das poucas que ocorreram, o pesquisador não participou de algumas porque não foi informado e convidado). Seguindo a definição e os ensinamentos de Rivière (1997) sobre ritos, os rituais presenciados foram entradas na escola no turno da manhã, cadastramento de matrícula, Conselho de Classe, comemoração de final de ano e do dia dos professores e festa organizada pelos alunos.

Nos rituais de entrada na escola do turno manhã, o diretor tinha uma certa autoridade sobre os alunos. Quando ele aparecia na área externa e chamava os alunos para a fila, os alunos obedeciam e ficavam enfileirados. Ele gritava: “em ordem”, colocava as palmas das mãos sobre sua coxa e ficava em posição ereta. Os alunos automaticamente ficavam nessa posição. Logo após, começava a orar e os alunos o acompanhavam. Quando ele não se encontrava, o controle sobre eles era mais difícil.

Veja-se, em seguida, a reunião do Conselho de Classe. O machismo imperava na reunião, além das brincadeiras com segundas intenções e de desprezo para com o aluno. Não existia nenhuma tentativa de explicação sobre o “fracasso” escolar dos alunos, diferindo, assim, da outra escola. A única preocupação deles era com a nota: se o aluno estava aprovado ou não. Eles diziam: “Esse passa”, “Esse já está reprovado”, “Desistente ou reprovado”. Analisaram-se duas reuniões de Conselho de Classe: uma do turno noturno e outra do turno da tarde. Solicitou-se aos professores a autorização para o pesquisador participar na reunião, e uma professora observou: “Desde que não divulgue por aí o que ouvir”. O diretor disse que não precisava pedir a solicitação, porque ele já tinha autorizado - mesmo assim o pesquisador o fez.

Os professores vestiam roupas do cotidiano, com exceção de três que vestiam roupas sociais. Havia treze professores na sala. O diretor coordenou a reunião. A reunião teve início às 18h30. Havia pouquíssimos alunos na escola, pois foi realizada no final do ano (12 de dezembro de 1999). A porta ficou aberta e não foram interrompidos por nenhum aluno. Na medida em que apareceram alunos bisbilhotando, a porta foi fechada por uma professora. O calor aumentou, havia somente um ventilador. A sala era pequena, com uma mesa que tomava boa parte do ambiente. Os professores estavam ao redor dessa mesa. O diretor, na ponta da mesa. Os quatro professores que não conseguiram ficar ao redor da mesa sentaram num sofá que ficava encostado na parede. O diretor ficava com uma lista dos alunos, e fazendo a chamada aluno por aluno, e os professores responsáveis por ministrar aulas nessa turma correspondente comunicavam se fora aprovado ou não. Nesse momento, os gracejos e as observações emergiam. Eram mais homens na reunião. As mulheres eram minoria, com exceção do turno da manhã das séries de 1ª a 4ª.

As classificações e os comentários negativos se faziam da mesma forma que na outra escola: 1. “Esse é um enrolão”; 2. “Ele é bem estranho”; 3. “Passou rastejando”; 4. “Ele é péssimo”; “É bagunceiro”, “Ele não quer nada”; 5. “Ele é turista”, “Ele é dorminhoco”; 6. “Ele vai tirar pau comigo”.

Da mesma forma que na outra escola, os comentários e as classificações se prendiam ao comportamento. Determinado tipo de “comportamento” não era aceitável. O mau comportamento só existia por parte do aluno. Portanto, existia uma natureza de comportamento e só bastava identificar sua substância, seus elementos, para caracterizar alguém. Dali surgiam não apenas classificações, mas identificações do biotipo, fenotipo de alunos, dos seus conhecimentos extraescolares. Elas são: 1. “É o cantor”; 2. “Aquele da barriguinha”; 3. “Só comigo?”, “Sim”, disse o diretor. “Vai arredondar?” perguntou o diretor. O professor respondeu: “Vou”; “É aquele galeguinho”; “Aquele moreninho”.

Mas o que emergia mesmo era a segunda intenção em sexualidade. Disse uma professora: 1. “A aluna cruza as pernas muito mansinho, mostrando partes da perna”, e o diretor retrucou: “É por isso que fulano (professor) não viu nada”. Todos riram bem à vontade; 2. “[Fulano] só está botando mulher na final”; 3. quando se referiu a uma possível posse, por parte de um professor, de uma aluna, um professor observou: “Quer tomar”; 4. “Vê se o tal de Bráulio (referência ao falo, mas é um nome de um aluno) passou por aí”, disse o diretor, um professor disse que sim, e os outros fizeram “ê, ê, ê”.

O sentimento de pena de algumas professoras por alunos apareceu, pela situação em que se encontravam alguns deles, através das expressões “coitadinho”, “bichinho”: “Esse já está reprovado”, disse o diretor, e uma professora retrucou: “Ah! Bichinho, coitadinho!”.

Mas divergências quanto a classificações também ocorreram aqui: um professor falou: “Esse é um enrolão”; uma professora retrucou: “Não, ele é bonzinho”.

A crítica ocorre também na reunião, com farpas do diretor contra alunos e professores. Um, de forma direta, e outro, com ironia. Ele fez um comentário: “Ah! Esse é dorminhoco” – disse o professor de matemática. “Por que ele só dorme na tua aula?” – indagou o diretor. Outro professor retrucou com ironia: “Dormiu logo na aula de matemática”. Em outra situação, ele comenta ironicamente: “Ele não é desistente?” – perguntou

um professor. “Não” – disse o diretor. “Ele está todo dia na escola”. Todos riram, inclusive o diretor.

Em 14 de dezembro de 1999, ocorreu uma outra reunião de Conselho de Classe, no turno da tarde. O diretor não apresentou o pesquisador na reunião, e que ficou aguardando. Estava marcada para se iniciar às 13h30, mas se iniciou, aproximadamente, às 13h59. Os professores já se encontravam na sala. O televisor estava ligado no programa da apresentadora Ana Maria Braga (receita culinária) a que três estavam assistindo atentamente. A porta estava aberta e havia alguns alunos próximos à sala dos professores. Quatro professores e quatro professoras eram os presentes à reunião, no início. A reunião terminou com 13 professores. Alguns presentes reclamavam que a reunião se realizava sem um lanche para os mesmos.

Quanto às identificações, direcionavam-se para a cor do cabelo, o biotipo. O corpo(estética) e o tamanho do aluno eram os seus alvos identificatórios : “É o cabelo vermelho”; “A buchudinha”; “É baixinho”; uma observou: “Você é contra os baixinhos?”.

Os alunos não só eram identificados, mas classificados: 1. “Gaiato”;2. “Enrolão todo, mas comigo...”; 3. “[Fulano] é ruim demais”;4. “fulano é outro safado”, “vou dar uma chance para ele ficar na recuperação”, disse o diretor; 5. “Esta aí é murrinha, que diferença da outra!”;6. “É péssimo, pelo menos na minha disciplina”;7. “Ele é bagunceiro”;8. “Ele é da Paraíba”, disse o diretor a um professor, e uma professora retrucou: “[Diretor]!!!”; 9. “Fulano veio da Bahia” - falou o diretor, uma professora retrucou: “das macumbas”.

Novamente o aluno era o centro de atenção quanto ao mau comportamento. Não há observações pedagógicas. Preconceitos regionais também emergiam quando identificavam a origem dos alunos.

Os professores da tarde também não se esqueceram das brincadeiras sobre sexualidade dos alunos e entre eles: 1. “Ela é boa”, disse o diretor. Outro complementou: “Muito boa”, com segunda intenção; 2. “Eu não sabia que o professor fulano usava tabela”, disse o diretor brincando (insinuando) com a escolha homossexual de um professor presente; 3. “Ela era uma excelente aluna, depois que começou a andar com fulana... (asseverou uma professora). Um professor indagou: “Ela vai levar pau?”. As professoras riram. Uma professora retrucou: “Ela pode ser reprovada [olhando pra ele], pau pode até ser bom”;4. “Melhorou, viu [diretor].

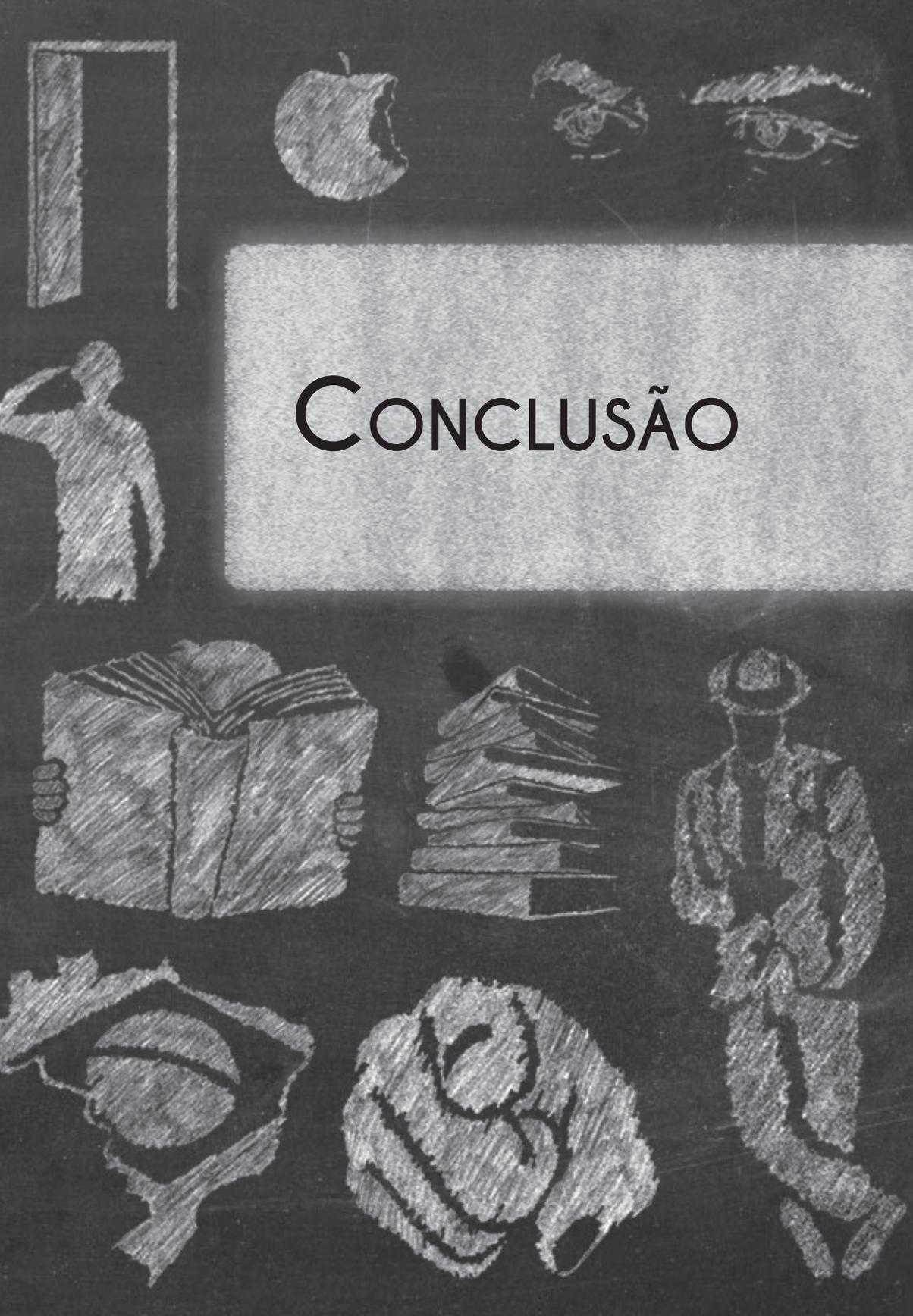
Depois que ela se ajeitou com um homem, melhorou. O problema dela era falta de homem”, disse uma professora.

Como se pôde observar acima, as mulheres tomaram a iniciativa de liberar suas “segundas intenções” ou diretamente se referir à sexualidade dos alunos. Elas comandaram o senso de humor machista. O padrão da sexualidade apropriada estava centrado no falo.

Os comentários positivos sobre os alunos, sobre o seu jeito, também emergiram: **1.** “Gosto demais dele. É gente fina,” apesar de ter tirado nota 2,0; **2.** “Ele é muito bom, além de educado”; **3.** “Só tem 10,00 o bichinho”.

O sentimento de pena pela situação do aluno se expressava também aqui: **1.** “Vou sentir muito, muito bom, mas vai ficar em recuperação”; **2.** “Pobrezinho!”. E as explicações para as dificuldades dos alunos? Eles apontavam: **1.** “Vem bem, vem bem. Mas quando cai, é briga em família”; **2.** “Ele não é faltoso?”, perguntou uma professora. “Eu sei qual é a doença dele. Ele está com uma mulher e um filho que não é dele”, falou uma outra.

Novamente os alunos não vão bem por problemas pessoais e familiares. A escola novamente se exime de sua responsabilidade no que tange à formação dos alunos. Não ocorreu nas duas reuniões nenhuma referência à responsabilidade dos professores. O problema é deles, dos alunos, porque eles se comportam “mal”. O recurso ao afeto no diminutivo (“pobrezinho”) não resolve a situação dos alunos. No máximo, acoberta a cumplicidade e a incapacidade de se olhar no espelho e se sentir *corresponsável* por essa situação. Fala-se em *corresponsáveis e não em culpados, o que é diferente, pois há aspectos, e não são poucos, que decorrem das políticas públicas que terminam por interferir na unidade educacional.*



# CONCLUSÃO



# CONCLUSÃO

Este estudo confirmou a presença das significações imaginárias da cultura doméstico-clientelista na instituição educacional em Recife e de sua constituição em seu cotidiano. Viu-se que essas práticas culturais não são apenas das escolas investigadas, mas também de seus órgãos imediatamente superiores e de toda a tradição cultural desta cidade (e certamente em todo o País). O levantamento bibliográfico feito nesta pesquisa, na área educacional, referente aos Estados do Pará, do Paraná, do Rio Grande do Sul, de Pernambuco, de São Paulo, do Mato Grosso, do Rio de Janeiro, aponta para a presença das significações imaginárias sociais do patriarcalismo (seu componente político, o clientelismo, e sua relação com o gênero feminino, definindo o papel da mulher na sociedade: ser mãe e santa), do racismo e da presença, também, de um componente do núcleo: o afeto (que está ligado ao papel de mãe e de pai).

A tese seguiu a rota macro-histórica (história social das escolas em Recife, o simbolismo e o tempo de gestão das escolas) e o cotidiano escolar (implicando a história de cada escola).

Buscou-se, com esses métodos (macro-história e cotidiano), evitar a “naturalização” da cultura, o que Da Matta não fez, ao defender uma “estrutura de sistemas”, desconsiderando o tempo histórico (cronológico e imaginário coexistindo e implicando-se mutuamente). O estudo macro-histórico possibilitou, também, uma mudança de foco, na medida em que se *distancia* através de uma “lupa”, e possibilitou ver melhor quanto às mudanças e alternâncias das práticas culturais e de sua forma.

Se o malandro, a festa e lúdico, a sensualidade, o favor e clientelismo puderam ser observados no estudo histórico, não se pode assumir que eles se apresentavam com sua força total, como talvez DaMatta sugira existir a-historicamente, pelo menos para o segundo e o terceiro, pois vigoravam uma disciplina, uma hierarquia e um distanciamento muito rígido para que possibilitasse um jogo de intimidades muito evidente - o que não nega a presença das relações pessoais. A mulher estava excluída do direito à educação e, quando teve esse “direito”, foi “conduzida” e “formada” para o ensino religioso. Portanto, o cuidado com a “naturalização” desse imaginário, que DaMatta e Freyre elegeram como traço fundante da brasilidade (o segundo e o terceiro citados anteriormente), precisa ser mais bem investigado em outros períodos históricos, regiões e classes sociais diferentes, possibilitando, assim, maior *precisão* de conhecimento acerca dessas significações e de suas correlações. Mas também não se pode deixar de levar em consideração que o boêmio (normalmente um intelectual), sem dúvida, expressava esse imaginário: o homem da noite e das mulheres. É verdade que nossas fontes não ajudaram muito no aprofundamento, pois se pautaram por “memórias” e entrevistas (não conduzidas por nós) e não pela observação interpessoal (o que parece óbvio).

As instituições do patriarcalismo, da religiosidade e do racismo acompanharam toda a trajetória da instituição educacional. O primeiro, pela “estrutura” do imaginário masculino presente nas práticas das próprias mulheres (professoras e diretoras). A diretora da escola verde, apesar de ter negado que selecionou apenas alunas para o cadastramento, o tempo todo se referia às alunas no masculino (os alunos); a limpeza da escola era feita apenas pelas alunas, e as brincadeiras machistas foram feitas pelas próprias professoras, principalmente, na escola amarela. Além disso, as próprias brincadeiras no recreio são essencialmente viris

e, ainda, a personalização do poder é bastante significativa em seu meio (o homem cordial). Nas duas escolas, o imaginário religioso esteve e está bastante presente, valorizando o mundo masculino, quando define a função social da mulher (como mãe e santa), valorizando a hierarquia e a pregação religiosa desistoricizada e dessocializada (contribuindo para que seus cordeiros se vejam como vítimas da “natureza”). E, por último, o racismo, que se apresenta pela linguagem (“negona”), pela omissão (as negras não aparecem nos cartazes; quando sim, as “morenas” artistas) e pela alegria (brincadeira).

O clientelismo, o favor, os laços também acompanharam toda a sua força no interior das escolas. Não haveria instituição educacional em Recife, sem que essa cultura moldasse sua *forma*. A masculinização, a hierarquia e a personalização do poder foram os seus pilares. A religiosidade, também, fez e faz parte dessa epiderme social, além de, também, como promotora e instituidora da ordem patriarcal. Vê-se que, para compreender o clientelismo, o favor, foi preciso não somente constatar a sua presença, o que algumas pesquisas vêm fazendo parcialmente, mas entender o que o alimenta, o que o forma e dá sentido.

Uma sociedade que cultua a dependência dos laços e a completa submissão à autoridade, e transforma o dia a dia numa festa, num carnaval, não poderia dar em outra coisa. Uns fortalecem aos outros. Mas, para o clientelismo ter um suporte efetivo, é preciso ter poder de indicar os diretores das escolas e da DEE, controlando a temporalidade dos cargos, e estar presente, direta ou indiretamente, nas festas, financiando-as (festas de final de ano, festa de São João); na utilização de funcionários que prestam serviço de caridade, como a funcionária da escola amarela que encaminha pacientes ao hospital; nas camisas dos alunos (com propagandas de políticos); nos calendários e nas placas de formatura (financiados pelos políticos). Toda essa teia se completa e se faz a partir das significações ambíguas de público em face do poder supremo do patriarca.

Esse patriarcalismo patrimonialista se sustenta num imaginário do Éden: lugar de paz, tranquilidade, paraíso, da abundância (sexual e alimentar: o que dá no mesmo). O conflito, o caos ameaça esse cosmo (a ordem). Não se olhar no espelho é um recurso de “fuga” desse imaginário, que tem horror ao conflito e ao Outro. Por isso é importante transformar tudo em festa, alegria e diversão (as críticas,

o racismo, o machismo com suas cantadas). Mas é verdade que ele também coexiste com formas de manifestações críticas e rebeldes: tanto expressas nos estudo dos risos (deboche, conformista- crítico) quanto nas seções **resistência e resignificação**. Ora, seria impossível uma sociedade homogênea na sua *forma, maneira de ser*, o que significa dizer que, por um motivo ou outro (históricas, personalidade de um líder, acontecimentos caóticos significativos, etc), as significações reinantes são resignificadas socialmente (reforçando-as ou alterando-as).

Viu-se também que, atualmente, as significações imaginárias nas duas escolas investigadas se manifestam numa complexidade de afeto, carinho, sensualidade, lúdico, mas, ao mesmo tempo, com distanciamento, na esfera de poder, para aqueles que se encontram na base das relações. Se fossem estudadas apenas aquelas manifestações de carinho, de afeição no cotidiano, haveria conclusões apressadas. O jogo simbólico (de papéis, de trocas) que está presente nessas relações se funda, como se disse, no imaginário mítico do Éden: trocam-se as faltas (“doença”, “aniversário”, “atrasos”, “sair da sala de aula para vender picolé”) por um mundo de ordem (“compromisso de ‘ajuda’”). O “jogo de cintura” defendido pelo diretor da escola Recife 2, para lidar com os conflitos, nada mais é do que a artimanha de troca entre pares para que a escola funcione em paz (certamente, acobertado e fundamentado pelo mundo religioso conservador). Mas, com essa paz, alguém perde: os alunos. Por outro lado, os alunos trocam também com os professores: seduzem e são seduzidos, e, em troca, são aprovados ou “protegidos, amados” pelo Pai. Nesse caso, eles “ganham”. Portanto, a leitura que se faz dos alunos como simplesmente vítimas do sistema social e das práticas autoritárias da escola não procede, pois estes também fazem e se beneficiam desse jogo simbólico. Mas não devemos tirar conclusões apressadas: há um elo mais fraco nesses laços sociais, e em sua respectiva troca, pois os alunos têm menos capital simbólico que possibilite uma troca satisfatória, em relações de desigualdades sociais, de trocas desiguais e hierarquizadoras. O mesmo raciocínio vale em relação ao professor e ao governo.

Nos estudos do quase-lugar e dos espaços, vê-se como a “troca simbólica” entre a direção e os professores é muito eficiente. O melhor exemplo é a troca simbólica do dia do aniversário do servidor para que a escola “funcione bem”, sem conflito: o servidor usufrui do “direito”

de não trabalhar e, em troca, ele reconhece as qualidades da direção, dando uma força às atividades desenvolvidas por ela (essa dádiva não é “verdadeira”, pois não é espontânea, já que os professores sabem que essa troca se faz com uma diretora, e não com uma “pessoa”, que representa um poder). Esse aspecto não é levado em conta pelos professores nas análises do processo de aprendizagem dos alunos: precária pontualidade e falta de assiduidade dos primeiros. Quando os professores faltam, por qualquer motivo alegado, eles estão não somente desrespeitando “um direito” dos alunos (ter acesso às aulas), mas não concretizando uma dádiva verdadeira (da doação espontânea). Aí se vê quanto o afeto, o lúdico e o erótico são deixados de lado para satisfazerem as necessidades deles em detrimento dos alunos.

Os estudos dos rituais possibilitaram perceber as definições de papéis de cada “ator”: os professores e os técnicos têm personagens destacados em detrimento dos usuários (alunos e pais). E é pelos rituais de reunião do Conselho de Classe que a instituição escola se faz: classificando, hierarquizando e possibilitando a salvação da escola diante dos problemas enfrentados. É pelo ritual do Conselho de Classe que os professores se libertam de toda a carga de responsabilidade que está sobre suas costas. É ainda onde eles podem ser Deuses plenos. Nesses rituais, os problemas são visualizados e diagnosticados unicamente contra os alunos e pelos seus comportamentos. Não veem os alunos como sujeitos, mas sim como “portadores” de “carência”, “falta” de educação, ou seja, os alunos são a expressão máxima das impurezas. Mas não se pode esquecer que também as mulheres são objetos de imaginação sexual nas brincadeiras entre os professores. E, o que é mais sério, pelas vozes das próprias professoras.

Os estudos das linguagens classificadoras e do diminutivo expuseram o poder da nomeação: instituição de um modo de ser aceitável aos nomeadores: hierarquizado, excludente, mas alegre, aproximativo, “eliminador” das diferenças. Essas classificações negativas ocorriam não apenas porque os professores queriam “denegrir” os alunos, mas quando queriam demonstrar a sua “proteção” a eles. Por exemplo, quando as professoras classificam o aluno de “carente”, “pobrezinho”, elas estão delimitando e justificando sua “natureza” de ser social pelo biológico (falta de proteínas) e pelo afetivo (coitadinho). Sua “natureza” já diz tudo, não se pode fazer nada. No máximo, o que se

pode fazer é “rezar” ou solicitar alguém a “ajudá-lo”. Não surgiram classificações negativas dos professores pelos professores, em relação ao comportamento profissional, por exemplo. As classificações ocorreram apenas relativamente aos alunos. E eles aceitam essas classificações quando, em muitas situações, colocam culpa neles próprios para justificar os problemas da escola, retirando dos professores e diretores qualquer responsabilidade pela mesma. O uso do diminutivo, em certas situações, mesmo que amável, é tão perverso quanto classificações preconceituosas no tocante ao racismo, à sexualidade, etc.

Nos estudos do simbolismo, o poder patriarcal retornará nas imagens e referências simbólicas de como deveria ser a mulher (comportada, acolhedora, carinhosa, cuidadora dos filhos e do marido) e na imagem permanente da hierarquização, o que implica a dependência e a necessidade de proteção.

Ora, estes comportamentos, ritos, símbolos e as relações interpessoais estão conectados, perpassados por significações ambíguas entre o mundo moderno (igualdade, direito, democracia) e o tradicional (hierarquia, pessoalidade, amizade), logo, não podem ser analisados apenas pelo cunho moral do que é certo e errado - o que não impede o julgamento também do ponto de vista moral. Compreender essas significações de cunho alegre, sensual, festivo, afetivo como alimentos ajudou a lidar melhor com as questões da cidadania e da construção de uma sociedade democrática. A emergência desse núcleo do imaginário com práticas excludentes, hierarquizadoras, do medo do conflito, só contribuiu para aumentar a marginalização social e política porque esse núcleo está preso a essas instituições (patriarcal, religiosa conservadora e racista) e cria a ilusão de uma sociedade do amor e de um “povo feliz”, “alegre” e “sensual”.

Mas há alguns “poréns” nas análises feitas até aqui. A escola Recife 1 aponta muitos aspectos positivos que a escola Recife 2 nem de longe consegue tecer. Ela apresenta rupturas quanto a essas significações. Apesar de se reconhecer o conteúdo conservador da cidadania desenvolvida nela, há que se reconhecer que a “comunidade de irmãos” conseguiu garantir uma coesão na organização e fazê-la “funcionar”. Nela, a conservação do prédio é muito melhor do que na outra escola. Mas não somente isso: quando professores faltavam, os alunos não iam para casa e nem ficavam sem fazer atividades pedagógicas: eles eram

encaminhados ao CT para desenvolver alguns exercícios pedagógicos (o que não ocorria na escola amarela). Tem mais: o registro de falta por parte dos próprios professores indica um grau de comprometimento deles com a escola. Esse grau de comprometimento é possível ser observado, também, pelas constantes e diversas reuniões que ocorreram nela - além das atividades esportivas, festivas e pedagógicas, como feira de ciências. Um outro aspecto a destacar é que a liderança da diretora, a sua vaidade e ganância (ela disse que não pretendia deixar a gestão) são fundamentais para o funcionamento da escola.

Um aspecto importante a ressaltar na diferença entre essas duas escolas é de ordem histórica: a escola amarela já nasceu “grande”, nasceu como “modelo”. Não foram tanto a prática profissional, a dedicação, o conhecimento a forma de organização diferentes das demais que a fizeram “grande” e “modelo”, o que ela “tinha” em seu interior : aparelhos clínicos e televisor, por exemplo. A ligação com políticos e práticas clientelistas, até a pesquisa, é algo comum nela (festa de final de ano patrocinada pelo vereador, prestação de serviços médicos por deputado estadual), enquanto, na escola verde, isso, pelo menos, não foi observado em nenhum momento. A própria diretora deu um depoimento que é contra a atividade política (mesmo de esquerda) na escola. Portanto, pode-se dizer que, para os integrantes da escola amarela, o que define a instituição é o “ter” e não o “ser” (o que implica a categoria moderna de indivíduo). E essa diferença não é pouca: a escola verde aceitou/ construiu o discurso de que a escola tem que assumir os seus atos, e, para tanto, não basta só “ter”, mas “ser”. Já a criação da escola verde foi a partir da “doação” de uma Casa-grande ao Estado por um patriarca de Engenho e que ela inverteu a situação: de “pequeno”, passou a “grande” (tanto no que diz respeito ao número de funcionários e alunos, quanto aos cômodos da casa, que se tornaram salas de aulas e salas técnicas - biblioteca, CT).

O próprio processo de eleição direta para diretor, na escola verde, é um exemplo fundamental de *ressignificação transversal*. Na medida em que ela buscou seu caminho pelas próprias pernas, exigiu-se uma maior colaboração entre eles. Ora, isso é um elemento importante para se pensar o social não apenas como “estruturas” que guiam a realidade social, pois, na medida em que eles seguiram por esse caminho, tiveram que abandonar, mesmo que parcialmente, o autoritarismo,

o mandonismo, o patriarcalismo absoluto, e tiveram que sentar, em alguns momentos, com os alunos e pais e tratá-los como sujeitos de si próprios(pondo em prática o seu discurso). Na medida em que sentam, discutem, vivem, vão ressignificando as práticas e os valores que o constituem, e, por um motivo ou outro, podem construir rupturas mais profundas com os valores do instituído. Pode-se dizer, também, que essa escola foi produto do movimento de redemocratização brasileira: na década de 80, as escolas, a partir dos sindicatos dos professoras, foram defensoras de eleições diretas de diretores e da formação de conselhos escolares. Essa escola deixou-se “contaminar” por essa ressignificação imaginária social ( a despeito da cultura doméstico-clientelista): por mais democracia e autonomia.

Não podemos deixar de levar em consideração que o processo eleitoral na escola verde, desde seu início, segundo os indícios dos depoimentos dos seus membros, não estava assentado numa prática reflexivo - política, pois os seus diretores nunca se colocaram como cidadãos-políticos, mas como cidadãos-professores. Isso fica bem claro na entrevista da atual diretora contra a política e os políticos: não desenvolve debates na escola com os candidatos a cargos políticos. Esse, sem dúvida é um limite que talvez explique a razão de tanta despolitização e dependência dos alunos na escola diante da diretora e dos professores: transformaram a escola- comunidade-de-irmãos numa ilha solitária. Mas o próprio processo eleitoral deu uma cara diferenciada a essa escola, que divulga com orgulho o fato de desenvolver eleição direta para diretor. Parte dos professores se vê orgulhosos de participar dessa escola. Isso possibilita aumentar o vínculo entre eles fortalecendo-os, em que a troca, a circulação de afetividade em busca de uma “escola de qualidade” os une cada vez mais.

Em relação à escola amarela, pode-se dizer que ela expressa o imaginário da cultura doméstico-clientelista em estado “puro”, tradicional, menos “contaminado” pelas significações do mundo moderno (formação de fila de alunos, divisão de trabalho, homogeneização de turmas e horários, etc). Enquanto a escola verde se organiza e, conseqüentemente, impõe uma interação entre os profissionais e os usuários mais complexa, pode ao longo do tempo, transformar-se numa *significação negativamente avaliada*. Mesmo que nela seja uma minoria que participe de suas decisões (Unidade

Executora, por exemplo) e apenas propagandeie a democracia, a escola conseguiu incorporar os alunos no “grupo de sistematização” (Os alunos participam como representantes e vice- representantes por turma. Na turma da manhã, isso significa 18 representantes dos alunos. Se computarmos essa mesma quantidade de alunos nos três turnos, a incorporação dos alunos na escola chega a 54 alunos). Esse grupo tem a função de analisar a implementação da política pedagógica da escola.

Outros exemplos sobre ressignificações sociais seguem agora. Observou-se que não somos apenas um povo “malandro”, “hierárquico”, do “jeitinho” (apesar de eles ainda serem, principalmente, sua face principal no dia a dia), pois os momentos de aprendizagem e de conflito forçam os seus membros a buscar coerência entre o discurso e a prática. Alunas que criticam uma professora por abandonar sua responsabilidade profissional da sala de aula (por provar e comprar roupa); uma aluna e uma professora que “usaram” o pesquisador como veículo de crítica; ou outra aluna que enfrentou a diretora da escola são exemplos importantes de que o conceito de público e de cidadania não se resume ao coronelismo e ao Grande Patriarca, que pode fazer o que bem quiser - apesar de ainda termos muito chão pela frente. E, o que é importante, comportamento e ações críticas que não buscaram na alegria, na brincadeira, mas num jogo sério com regras em que os parceiros pudessem, frente a frente, disputar o jogo, independente de se era professor ou diretora. Aí há eros, lúdico e festividade verdadeiros.

Não se precisa de mais impessoalidade burocratizadora como instituíram os povos europeus e norte-americanos. Precisa-se, sim, de mais significação, de autonomia e democracia. Precisamos desenvolver práticas no cotidiano que se instaurem, paulatinamente, a partir da experiência adquirida, e não a partir da imposição de técnicos sábios (as práticas dos membros do DERE não diferem das efetivadas na escola, portanto as políticas públicas que se arvoram” em democratizadores” das escolas precisam de mais humildade e de reconhecer que eles não são mais democratas que os membros das escolas). Quanto ao discurso em defesa de mais regras, impessoalidade, de mais técnicos “qualificados”, observou-se aqui que não funciona no cotidiano da instituição educacional.

A saída dos problemas não é o culto ao “saber de especialistas”(o que não quer dizer que não se deva recorrer a eles), mas radicalizar

o processo democrático e de autonomia, fundado num discurso antipatriarcal (masculino, personalizado, hierarquizado e antipúblico).

Transformar em lei a eleição direta para diretor, como o governo de Jarbas Vasconcelos fez, não é a saída. Pelo contrário, isso significa nada mais que o exercício do patriarca: “Eu dou a democracia para vocês”. Democracia não se decreta, mas se *significa imaginariamente*. Os diretores, os professores devem ser consultados sobre se querem ser “democratas” através da eleição direta para diretor. Mas o patriarca não pode ouvir o Outro, pois isso é ameaçador.

As escolas públicas não precisam de uma meritocracia, um governo dos melhores (o “problema” da escola não é uma questão técnica: de mais saberes especializados), mas de mais oxigênio que lhes possibilite livrarem-se das significações enclausuradoras do patriarca. Portanto, o enfrentamento de práticas eticamente criticáveis (aqui, olhar ocidental, diga-se de passagem) deve ser feito não apenas administrativamente, mas politicamente, através da minimização do Estado centralizador: os diretores, os professores, os funcionários administrativos, os alunos e os pais têm que ter o direito de *definir* as políticas públicas da educação. Participar, sem ter o poder de deliberar, é uma fraude, um farsa.

A democracia, na sua expressão de Conselhos, de eleição direta para diretor, é insuficiente. Serve, isso sim, várias vezes, para novas camuflagens simbólicas com “práticas” antigas. O Conselho Escolar e toda a prática colegiada apenas legitimam novas configurações de ressignificação transversal. Em Pernambuco, todos os conselhos escolares foram estabelecidos, e os governos propagam a democracia na escola com o seu feito. Eles não só comentam como foram construídos esses conselhos. Nas duas escolas investigadas, vimos que o poder está na mão do diretor, centralizado em sua pessoa, e o Conselho nada mais é que um referendador de seu desejo.

Não se pode falar de democracia sem se falar da necessidade de constituir imaginariamente o “bem público”. Tão importante quanto a democracia, o amor coletivo pelo “bem comum” é fundamental para que práticas libertárias se efetivem. Como tudo que é público não presta (o que vem do governo) - não deixa de ser uma sapiência na área popular, pois, em parte, é verdade - , os que fazem a comunidade escolar não se sentem parte desse bem público. Alienam-se dele próprio. O exercício de uma democracia radical (politizada e deliberativa) ajudará a inverter

essa realidade: de imagem negativa e depreciativa para uma imagem positiva e apreciativa.

A liberdade é o eixo que poderá guiar novas práticas negativamente avaliadas. Portanto mais autonomia (a liberdade fere o eixo da Casa Grande). Mas não se pode confundir autonomia com independência. A primeira se baseia no ser crítico que, ao participar de uma coletividade dada, historicamente constituída por ele e, ao mesmo tempo, por todos, conhece os limites e a força da realidade, e que se sente responsável pelo caminho dessa realidade e por suas leis sancionadas coletiva e democraticamente. Portanto, o vínculo social não pode ser rompido. Não existe um Ser supremo autônomo. Já a segunda, a independência, constitui-se do rompimento dos laços, em que o “eu” é a figura central e única. O tempo presente domina: somente o seu gozo interessa, e a “realidade” que o cerca não tem valor nenhum. Além disso, o ser independente não está preocupado com o “bem público”, mas o ser autônomo, sim - não haverá sociedade democrática se os sujeitos não forem capazes de amar o lugar onde vivem, habitam e trabalham. Em novas bases, é possível ser positiva uma comunidade de irmãos, do eros, do festivo, do afetivo e do lúdico.

A escola pode vir a ser esse lócus, acredita-se aqui, através de diversas reflexões acerca do social e do indivíduo. Portanto, não se propõe uma “receita” (o que seria um absurdo para este trabalho, já que se entende que o mundo só é mundo a partir de sentidos que se atribuem a ele), mas um projeto/práxis que tenha alguns elementos que historicamente serão, certamente, interpretados e ressignificados. Por projeto, entendam-se uma vontade, desejos, racionalidade e processos que se estabelecem por pessoas/grupos e que sempre serão fragmentários e incompletos. Ser cidadão é ser autônomo; ser autônomo é ser infinitamente insatisfeito consigo próprio e com a realidade que o cerca. Nas escolas investigadas, percebeu-se que elas estão bastante longe do que se exporá agora.

Os elementos constitutivos desse projeto/práxis são: 1) **transparência**. É fundamental que se constituam como prática as transparências administrativas e políticas. Não se podem pensar a democracia e, principalmente, a autonomia, sem que se ressalte esse aspecto, já que a falta de informações impossibilita ou dificulta uma análise mais pormenorizada de uma realidade dada. Além disso, num plano humanístico, a concentração de informações é antiética.

2) Para que isso ocorra, é necessário que se reinstitua a noção de **“bem público”**. E reinstituí-la significa trazer à tona não uma medida apenas racionalizadora ou legalista, mas trazer o tema do “amor”, da “solidariedade”. Esse tema tem que estar na ordem do dia, mas não como um caráter “piegas” do cristianismo (tradicional), que elimina as tensões, os conflitos e as escolhas e defende um amor de todos para todos (menos para os homossexuais e mulheres, já que eles não são aceitos pela organização Papal).

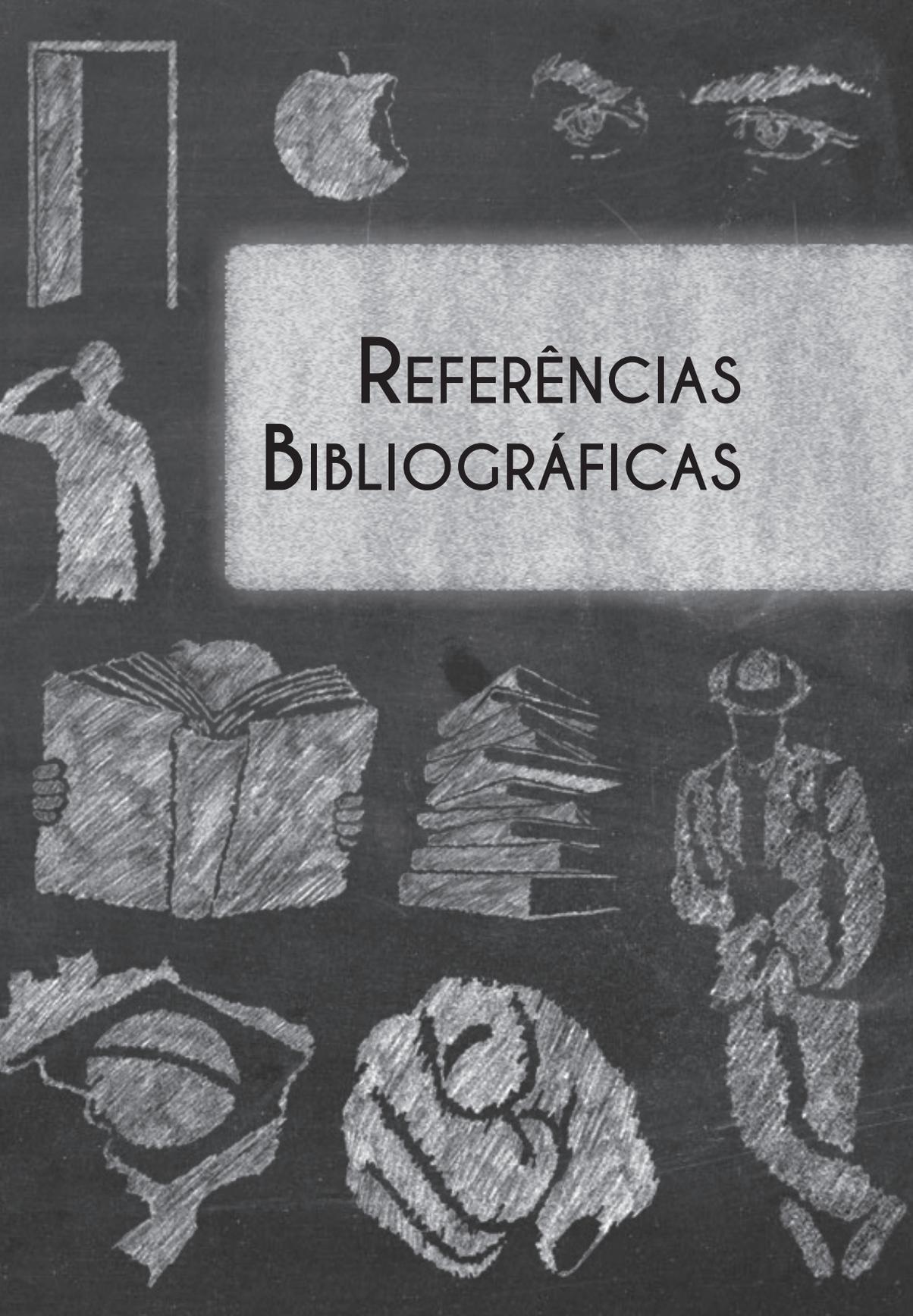
Não! Ser solidário não significa que só reine o amor, mas que nele deve se ancorar o interesse público (proteção ao bem material, ao espaço individual), e que nele não se possa estabelecer uma visão moralista do amor. O amor ao bem público vingará quando se constituírem práticas que respeitem as decisões daqueles que participam de uma comunidade de sorte que eles se vejam como sujeitos concretos que pensam e desejam. 3) O bem público e transparência têm que casar com um outro elemento importante: estabelecimento do imaginário **“indivíduo”**. Entende-se aqui por indivíduo aquilo que se refere a pessoas que são capazes de tomar a iniciativa e valorizam isso (pessoal, política, social), mas que não façam disso o reino do céu (a ideologia individualista norte-americana), portanto pessoas que se coloquem como responsáveis por seus atos e que os atos de outros possam interferir sobre os seus. Indivíduo é aquele que pensa em si também, e não se coloca como um Pai do outro, exercendo um paternalismo desnecessário. Indivíduo significa fugir das amarras do patriarca. 4) Esse indivíduo (talvez fosse necessário renomeá-lo, já que ele tem uma conotação masculina, por ser “neutro”) precisa estar atento a um aspecto essencial do social e da própria natureza do indivíduo: a existência do conflito. Por isso defende-se aqui o **“amor ao conflito”**, fundamental para se pensar a alteridade - o que implica o Outro no processo relacional. Ora, o “amor ao conflito” pressupõe não o estímulo ao conflito, mas a necessidade da “tolerância”(social, étnica, cultural, racial, etc). Sem o amor ao conflito, há muita dificuldade de se estabelecer uma sociedade democrática. A forma de materializar a negação do “amor ao conflito” é a perseguição, prática comum na instituição educacional. Tolerância não significa cumplicidade em agressões ao bem público, ao indivíduo, às “raças”, à mulher, etc, ou qualquer medida/prática discriminatória (os torturadores são Outros, mas, numa sociedade democrática/autônoma,

o sadismo social deve ser combatido), mas, sim, numa capacidade de se colocar também como um Outro. 5) A existência de todos esses elementos levantados anteriormente não teria sentido sem um: o **poder de deliberar** politicamente. Transparência, democracia, participação, amor ao bem público - sem isso não há democracia e participação. O direito de escolha e o ter poder sobre ele são fundamentais. Os discursos técnicos não podem se sobrepor ao político, pois estes já são uma escolha política travestida de técnica. O respeito à Lei (bastante problemático na nossa sociedade) ocorrerá de forma satisfatória quando vivenciarmos experiências que possibilitem nos vermos como criadores dela. E só podemos viver essa experiência deliberando sobre o nosso próprio rumo.

Todos esses elementos postos anteriormente, como constituição de uma práxis, acredita-se aqui, poderão pôr abaixo toda a ordem patriarcal. Pôr abaixo a ordem patriarcal significa não esquecer as instituições sociais da nossa sociedade: o racismo, o machismo, a família “cristã jesuítica”. O “preconceito” racial, sexual, social deve ser “banido”. Portanto, defender uma práxis, um projeto, significa se colocar como o próprio objeto de reflexão (não confundir com intelectualismo).

Os projetos de democracia estarão inevitavelmente ameaçados de se concretizar “satisfatoriamente” enquanto persistirem essas significações imaginárias sociais em bases patrimonialistas.





# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, Verena. **O riso e o risível na história do pensamento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A.de. **Etnografia da prática escolar**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In: **História das mulheres**. DEL PRIORI, Mary (Org.). São Paulo: Contexto, 1997.
- AVANCINE, Sérgio Luis. “**Daqui ninguém me tira**”: mães na gestão colegiada da escola pública. São Paulo, 1990. 193 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira** Rio de Janeiro: UFRJ, Brasília: UNB, 1996.
- AZZI, Riolando. **A cristandade colonial** mito e ideologia. Petrópolis: Vozes, 1987.

- BAECQUE, Antoine de. A hilaridade parlamentar na Assembléia Constituinte Francesa. In **Uma história cultural do humor**. BREMMER, Jan; ROODENBURG, Herman (Org.). Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 195- 223.
- BALANDIER, Georges. **Antropologia política**. 2. ed. Lisboa: Presença, 1987.
- BAKHTIN, Mikhail. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François. Rabelais. São Paulo: HUCITEC, Brasília : UNB, 1987.
- BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educacional**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- BARBOSA, Lívia. **O jeitinho brasileiro**. A arte de ser mais igual que os outros 2. ed. Rio de Janeiro : Editora Campus, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Igualdade e meritocracia**. A ÉTICA do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- BELLO, Ruy de Ayres. **Memórias de um professor**. . Recife: Academia Pernambucana de Letras, 1982.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa** : referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo : Ática, 1991.
- BEZERRA, Marcos Otávio. **Em nome das bases**. Política, favor e dependência pessoal. Rio de Janeiro : Relume Dumará, 1999.
- BOLOGNE, Jean- claude. **História do pudor**. Rio de Janeiro: Elfos,
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro : Bertrand do Brasil, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro : Bertrand do Brasil, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: EDUSP, 1998.
- BREMMER, Jan. Piadas. comediógrafos e livros de piadas na cultura grega antiga. In: **Uma história cultural do humor**, (org.)

- BREMMER, Jan ; ROODENBURG, Herman (Org.). Rio de Janeiro : Record, 2000 p.27- 50.
- BRITO, Regina Lúcia G. Luz. Clima e cultura da escola: uma questão de administração escolar In: **Administração escolar e política da educação**. Rinal C. Silva et alli (Org.). Piracicaba : UNIMEP, 1997, p.207-216.
- CAILLÉ, Alain. Nem holismo, nem individualismo metodológico. Marcel Mauss e o paradigma da dádiva. In. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. ANPOCS vol. 13 n. 38 1998.
- CALAÇA, Celina Ferreira. **Eleição de diretor de escolas e gestão democrática**: um estudo de caso. São Paulo, 1993, 232p. Dissertação de Mestrado em Filosofia da Educação, Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo..
- CALLIGARIS, Contardo. **Hello Brasil**: notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil. São Paulo : Escuta, 1997.
- CARNEIRO, Sueli. Identidade feminina. In: **Mulher brasileira é assim**. SAFFIOTE, Heleieth I. B ;
- MUÑOZ-VARGAS, Monica (Orgs.). Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1994, p. 187- 193.
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da república no Brasil. São Paulo : Companhia das Letras, 1990.
- CARVALHO, José Carlos de Paula. Imaginário e cultura escolar: um estudo culturanalítico de grupos de alunos em etno -escolas e numa escola urbana. In: **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v3, n.4 julho, 1994, p. 39- 103..
- CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1991.
- \_\_\_\_\_. **As encruzilhadas do labirinto 2** . Os domínios do homem, Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **As encruzilhadas do labirinto 3**. O mundo fragmentado. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.

- CASTORIADIS, Cornelius. **Feito e a ser feito**. Rio de Janeiro: DP &A, 1999.
- CHALOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo : Companhia das Letras, 1990.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil. Mito fundador e sociedade e sociedade autoritária** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. 5. ed. São Paulo : Brasiliense, 1993.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain.. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 7. ed. Rio de Janeiro : José Olympio, 1993.
- CODO, Wanderley. **Educação, carinho e trabalho** . CODO, Wanderley (Org.). Petrópolis: Vozes, 1999.
- CODO, Wanderley e GAZZOTTI, Andréa A. Trabalho e afetividade. In: **Educação, carinho e trabalho**. CODO, Wanderley (Org.). Petrópolis : Vozes, 1999, p. 48- 59.
- COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- COSTA, Jurandir Freire. *Playdoiers* pelos irmão. In: **Função fraterna**. KEHL, Maria Rita (Org.). Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p. 7- 30.
- \_\_\_\_\_. **Sem fraude nem favor** Estudos sobre o amor romântico. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Quatro autores em busca do Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p. 31- 55.
- DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandro e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- \_\_\_\_\_. **O que faz o brasil Brasil?** 11. ed. Rio de Janeiro : Rocco, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A casa e a rua**: Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 1997a.

- D'ÁVILA NETO, Ma Inácia. **O autoritarismo e a mulher.** O jogo da dominação macho -fêmea no Brasil. Rio de Janeiro: Artes e Contos, 1994.
- DEL PRIORI, Mary. **Ao sul do corpo:** condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil Colônia. 2 ed. Rio de Janeiro : José Olympio, 1995.
- DEMO, Pedro. **Participação é conquista** 3ª ed. São Paulo : Cortez, 1996.
- DOR, Joel. **O pai em psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- DOUGLAS, Mary. **Como as instituições pensam.** São Paulo: EDUSP, 1998.
- DRIESSEN, Henk. Humor, riso e o campo: reflexões da antropologia. In: **do humor.** Rio de Janeiro: Record, 2000, p.251-276.
- DUARTE, Luis Fernando Dias. O império dos sentidos: sensibilidade, sensualidade e sexualidade na cultura ocidental moderna. In: **Sexualidade.** O olhar das ciências sociais. HEILBORN, Maria Luiza (Org.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar 1999, p. 21 - 30.
- ELIAS, Norbert. **O Processo civilizador.** vol. 1, Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- ENRIQUEZ, Eugène. **Da horda ao Estado:** Psicanálise do vínculo social. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
- FAORO, Raimundo. **Os Donos do Poder:** formação do patronato político brasileiro. Rio de Janeiro: Globo, 1975.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala:** formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. 32 ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Sobrados e mocambos** Rio de Janeiro: Record, 9 ed. 1996.
- \_\_\_\_\_. **Em torno da situação do professor no Brasil.** Recife: Secretaria de Educação, 1956.

- FREUD, Sigmund. **O chiste e sua relação com o inconsciente**. In: Obras completas. vol. VIII,
- SALOMÃO, Eduardo (Org. ed. eletrônica). Rio de Janeiro: IMAGO, Rio de Janeiro: Z-movie Studio.
- GAMBINI, Roberto e DIAS, Lucy. **Outros 500: uma conversa sobre a alma brasileira**. São Paulo: SENAC, 1999.
- GEERTZ, Clifford A **interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.
- GODBOUT, Jacques T. **O espírito da dádiva**. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- \_\_\_\_\_. Introdução à dádiva. In : **Revista Brasileira de Ciências Sociais** ANPOCS vol. 13 no. 38, pp. 39-51, 1998.
- GOULDNER, Alvin W. Conflitos na teoria de Weber. In: **Sociologia da burocracia**. CAMPOS, Edmundo (Org.). 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976, p.59- 67.
- GREEN, James N. **Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. São Paulo: UNESP, 2000.
- GUERRA, Alba Gomes. Raízes afetivas da violência In: **Seminário Escola, Sim! Violência, Não!** Anais, 1998, Recife, Governo do Estado de Pernambuco, Secretaria de Educação, p. 20- 28.
- GUIMARÃES, Áurea M. **A dinâmica da violência escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- GUSDORF, Gusdorf. Mito e metafísica. São Paulo: Convívio, 1980.
- HALL, Richard H. O conceito de burocracia: uma contribuição empírica. In: **burocracia** CAMPOS, Edmundo (Org.). 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976, p.29- 47.
- HALKES, Catharina J. Maria. **Dicionário de Teologia Feminista**. GÖSSMANN, Elisabeth *et alli*(Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1996, p.274- 283.

- HEILBORN, Maria Luiza. A sexualidade como objeto de estudos das ciências humanas. In: **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. HEILBORN, Maria Luiza (Org.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 40-58.
- HENDERSON, L. Joseph. Os mitos antigos e o homem moderno In: **O homem e seus símbolos**. 12. ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1993.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. **Visão do paraíso**. São Paulo : Publifolha, Brasiliense, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática da escola**. 4ª ed., Campinas: Papirus, 1998.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 4ª ed. São Paulo: Perspectivas, 1999.
- IANNI, Octávio. **Formação do Estado populista na América Latina**. São Paulo: Ática, 1989.
- LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. 5ª edição, 1986.
- LEITE, José Roberto Teixeira. Viajantes do imaginário: a América vista da Europa, séc. XV- XVII. **Revista USP Dossiê: Brasil dos viajantes**. **Revista USP Dossiê: Brasil dos viajantes**.
- LEITES, Edmund. **A consciência puritana e a sexualidade moderna**. São Paulo: Brasiliense 1987.
- LEWIN, Linda. **Política e parentela na Paraíba**: um estudo de caso da oligarquia de base familiar Rio de Janeiro: Record, 1993.
- LIMA E GOMES, Icléia Rodrigues de. A escola como templo: incursão e alegoria. In: **Revista de Educação Pública**, Cuia bá, v3, n.4 jul-dez, 1994, p. 115- 136.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: **História das mulheres no Brasil**. São Paulo : UNESP/CONTEXTO, 1997.
- MACEDO, José Rivair. **Riso, cultura e sociedade na Idade Média**. Porto Alegre/São Paulo : Editora Universidade/ Editora UNESP, 2000.

- MACHADO, Lia Zanotta. **Estado, escola e ideologia**. 2ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MANTHORME, Katherine. O imaginário brasileiro para o público norte- americano do século XIX. **Revista USP Dossiê: Brasil dos viajantes** São Paulo, n. 30, p.60- 71, (jun./jul/ago)1996.
- MARTINS, Paulo Henrique N. República patrimonial e modernização conservadora. In: **Agruras e prazeres de uma pesquisadora: ensaios sobre a sociologia de Maria Isaura Paereira de Queiroz**. (Org.) Ethel Volfzon Kosminsky, UNESP: Marília publicações, São Paulo: FAPESP, 1999.
- MAUSS, Marcel. **Ensaio de sociologia**. Coleção Estudos. 2. ed. São Paulo : Perspectiva, 1999.
- MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio: o significado da liberdade no sudeste escravista** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- MEDINA, João Paulo S. **O brasileiro e seu corpo**. 5ª ed. Campinas : Papyrus, 1998.
- MELLO, Evaldo Cabral de. **A fabricação da nação**. Folha de São Paulo, São Paulo, 17 set., 2000. Caderno MAIS.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 7. ed. São Paulo : Cortez/ Autores associados, 1987.
- MESLIN, Michel. **A experiência humana do divino: fundamentos de uma antropologia religiosa**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MOISÉS, José Álvaro. **Os brasileiros e a democracia: bases sócio-políticas da legitimidade democrática**. São Paulo: Ática, 1995.
- MONLEVADE, João. Pequenas geografia, história e economia da profissão docente no Brasil In: **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados, 1996 p. 137-158.
- MONTEIRO, 1996.
- MONTES, Maria Lúcia. As figuras do sagrado: entre o público e o privado in **História da vida privada no Brasil** contraste da

- intimidade contemporânea. SCHWARCZ, Moritz (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- \_\_\_\_\_. **O método: conhecimento do conhecimento**. Portugal: Publicações Europa-América, 1987.
- MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da cultura brasileira**. 1933- 1974. São Paulo: Ática, 1994.
- NEVES, Cláudia E. A. B. *et all*. **Relato e análise de uma experiência numa instituição escolar: nossos medos, nossas buscas e nossas implicações**. In: Análise institucional no Brasil. Favela hospício, escola FUNABEM. SAIDO, Osvaldo Saido; KAMAHAGI, Vida Racchel (Orgs.). Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1987.
- OLIVEIRA, Ana Angélica R. de. A eleição para diretores e a gestão democrática da escola pública: democracia ou autonomia do abandono? São Paulo: Alfa Omega, 1996.
- ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional** 4ª edição São Paulo: Brasiliense, 1994.
- \_\_\_\_\_. **A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural** 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- PANG, Eul-soo. **Coronelismo e oligarquias 1989-1945**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1979.
- PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública** São Paulo : Xamã, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo: Papyrus, 1996.
- PARKER, Richard G. **Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo**. 3. ed. São Paulo: Beste Seller, s/d.
- PARKER, Cristián. **Religião popular e modernização capitalista: outra lógica na América Latina**, Petrópolis: Vozes, 1996.

- PASSOS, Luiz Augusto. Processos educacionais em Aguaçu: configurações do imaginário em diversidades culturais. In: **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v3, n.4 jul- dez, 1994, p.171-225.
- PENIN, Sonia Teresinha de Souza. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. 2ª edição São Paulo: Cortez, 1995.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Alegres trópicos: Goneville, Thevet e Léry. **Brasil dos viajantes** São Paulo, n. 30, p.86-93, (jun./jul/ago)1996.
- PLUMMER, Ken. **Symbolic interactionism in the twentieth century: the rise of empirical social theory**. In B. S. Turner (Org.) *The Blackwell Companion to social*. Oxford, Basil Blackwell, 233- 51.
- PRAIS, M<sup>a</sup> de Lourdes Melo. **Administração colegiada na escola pública**. 4ª ed., Campinas: Papirus, 1996.
- QUEIROZ, Maria Isaura P. de. **Cultura, sociedade rural, sociedade urbana no Brasil**. Livros Técnicos, 1978.
- \_\_\_\_\_. Identidade nacional, religião, expressões culturais: a criação religiosa no Brasil. In: **Religião e identidade nacional**. Rio de Janeiro : Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios** São Paulo: Alfa-Omega, 1976.
- RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar**. A utopia da cidade disciplinar Brasil 1890- 1930. 3ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil**. De Vanhagen a FHC 2. ed. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- RENAUT, Alain. **O indivíduo** reflexão acerca do sujeito. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.
- RIBEIRO, Hércion. **A identidade do brasileiro: “capado, sangrado” e festeiro**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- RIBEIRO, Renato Janine. **Quatro autores em busca do Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- RIBEIRO, Maria Eurydice de Barros. **Os símbolos do poder** Brasília: UNB, 1995.

- RICH, Jennifer. **Made in Brazil**. The New York Times, New York, 02 ago., 2000.
- RIVIÈRE, Claude. **Os ritos profanos**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **As liturgias políticas**. Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- ROMÃO, José Eustáquio (1992). **Poder Local e Educação**. Campinas: Cortez Editora, 1992.
- RUQUOY, Danielle. Situação da entrevista e estratégia do entrevistador. In: **Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997, p.84- 116.
- ROTHER, Larry. **Mega exposição 'Brasil 500' supera expectativas**. The New York Times, New York, 04 jun, 2000.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. Violência de gênero no Brasil contemporâneo. In: **Mulher brasileira é assim**.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B; MUÑOZ- VARGAS, Monica (Orgs.). Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1994, p. 151- 185.
- SALES, Teresa. **Brasileiros longe de casa**. São Paulo: Cortez, 1999.
- SANDER, Benno. **Educação brasileira: valores reais, valores formais**. : Livraria Pioneira, 1977.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. Fronteiras do estado mínimo: indicações sobre o híbrido institucional brasileiro. In: **O Brasil e as reformas políticas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.
- SKIDMORE, Thomas. **O Brasil visto de fora**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade In: **História da vida privada no Brasil**. Contraste da intimidade contemporânea. SCHWARCZ, Moritz (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- \_\_\_\_\_. **As barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do autoritarismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Campus, 1982.

- SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas**. São Paulo: Duas Cidades, ed. 34, 2000.
- SILVA, Eduardo. **Dom Obá II da África: o príncipe do povo**. Vida, tempo e pensamento de um homem livre de cor. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SOUZA, Jessé. **A modernização seletiva**. Uma reinterpretação do dilema brasileiro. Brasília: UNB, 2000).
- STOLS, Eddy. A iconografia do Brasil nos países baixos do século XVI e ao século XX: uma tentativa de avaliação global. **Revista USP Dossiê: Brasil dos viajantes** São Paulo, n. 30, p. 22-31, (jun. /jul/ ago)1996.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- \_\_\_\_et alli. Gestão da escola: novas perspectivas. In: **Administração escolar e política da educação** (Org.) Rinal C. Silva et alli. Piracicaba: UNIMEP, 1997 p.217- 230.
- TURA, M<sup>a</sup> de Lourdes Rangel - **O olhar que não quer ver: histórias da escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- VARGAS, Glaci de Oliveira P. **O cotidiano da administradora escolar**. Campinas: Papirus, 1993.
- VAINFAS, Ronaldo. Moralidades brásílicas: deleites sexuais e linguagem erótica na sociedade escravista. In: **História da vida privada no Brasil**. MELLO e SOUZA, Laura (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 221- 273.
- VENTURA, Roberto. **A saga da cana -de -açúcar**. Folha de São Paulo, São Paulo, 12 mar, 2000, Caderno MAIS.
- VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura. Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- VIANNA, Oliveira. **Instituições políticas brasileiras** vol. 1 e 2 Rio de Janeiro : Editora Itatiaia, 1987.

VILAÇA e ALBUQUERQUE. **Coronel e coronéis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.

WEBER, Max. **Economia e sociedade** vol. 1 Brasília : UNB, 1994.

\_\_\_\_\_. **Economia e sociedade**. Vol. 2 Brasília: UNB, 1999.

\_\_\_\_\_. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: **Sociologia da burocracia**. CAMPOS, Edmundo (Org.). Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

WEFFORT, Francisco. **Populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**. Escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.



**Brasilidade e a Democracia Escolar:**  
O Jeitinho, A Malandragem e As Formas  
Autoritárias na Escola Pública.

**INFORMAÇÕES**

**FORMATO:** digital

**TIPOGRAFIA:** another shabby  
Caviar Dreams  
Minion Pro

Editoração eletrônica: Editora  UFPE

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 - Várzea  
Recife / PE CEP: 50.740-530 Fax: (0xx81) 2126.8395  
Fones:(0xx81) 2126.8397 2126.8930  
[www.ufpe.br/editora](http://www.ufpe.br/editora)  
[livraria@edufpe.com.br](mailto:livraria@edufpe.com.br) - [editora@ufpe.br](mailto:editora@ufpe.br)

Sob a explícita influência teórica de Castoriadis, Evson incursiona por vasta literatura da sociologia e da antropologia que focaliza a cultura clientelista, patriarcal e patrimonialista que predomina na política brasileira para entender a natureza política e simbólica da escola pública no Brasil e para construir sua interpretação acerca do que denomina “cultura doméstico-clientelista na escola pública”, de que deriva o conceito de “escola doméstico-clientelista” em contraposição à escola pública. (...)

O autor analisa as práticas e as interações sociais próprias das duas escolas investigadas, focalizando os ritos, os símbolos, a linguagem e as interações interpessoais em seu cotidiano. [Detecta que], “liberdade e repressão andam juntas, havendo necessidade de dominar bem os códigos simbólicos presentes nelas para saber o que é permitido e o que não é. Por outro lado, a leitura dos códigos dependerá muito do humor de cada um, principalmente no que se refere à autoridade” (p. 66).

O seu texto, instigante e provocativo, traz subsídios relevantes para ampliar o conhecimento da cultura da escola pública em Recife. O seu mérito principal certamente consiste em trazer à cena situações do cotidiano escolar que passam despercebidas ou são naturalizadas, como se a escola não fosse uma construção social e histórica. O esforço na elaboração deste trabalho será muitas vezes recompensado quando Evson se deparar com estudos similares efetivados por novos acadêmicos que, ao tomarem conhecimento de seu livro se sentiram desafiados a empreender estudos visando ajudar a escola pública no Brasil a se tornar efetivamente republicana.

Márcia Angela da Silva Aguiar,  
Professora Titular do Centro  
de Educação da UFPE



**PROEXT**  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

