

Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Ciências Humanas
Curso: Mestrado / Pós-Graduação em História
Linha de Pesquisa: Discurso, Imaginário e Quotidiano

ESCOLA: "RISONHA E FRANCA?"

"REPRESEFTAÇÕES DOURADAS", "REPRESENTAÇÕES DE CHUMBO" E
CONFIGURAÇÃO ATUAL NO COTIDIANO BRASILIENSE, (1960 - 1990)

Dissertação apresentada ao Departamento
de História do Instituto de Ciências
Humanas da Universidade de Brasília -
UnB, para a obtenção do título de Mestre
em História.

Aluno.: Everson Lopes Frossard

Orientadora.: Prof. Doutora Maria T. Ferraz Negrão de Mello

Brasília, D.F., 1^o/1998

E s c o l a : " R i s o n h a e F r a n c a ? "

'Representações Douradas", "Representações de Chumbo"

e configuração atual no cotidiano brasiliense

' (1 9 6 0 - 1 9 9 0)

Se as coisas são inatingíveis...

Ora!

Não é motivo para não querê-las...

Que tristes os caminhos, se não fora

A mágica presença das estrelas.

(Mário Quintana)

Este trabalho é dedicado
aos professores e alunos que
partilham a esperança de uma
escola - risonha e franca - sem
interrogações e sem aspás.

Agradecimentos

"Não se voa porque se têm asas, crê-se ter asas porque se voou. As asas são consequência."

Bachelard

Tempos de dissertação são tempos de uma cotidianidade pontuada por intervenções que oscilam entre as inseguranças que nos espreitam e ameaçam nos sucumbir e a esperança alada que nos impulsiona a decolar e nos conduz ao destino pretendido.

Nas asas da solidariedade, e da compreensão pude contar com gestos generosos, cuja disponibilidade não permitiu que a jornada fosse solitária e, certamente, muito mais árdua e angustiante.

Entendendo que o mero ritual de nomeação seria sempre menor que a grandeza e o espírito acadêmico demonstrados, registro na consciência da gratidão a marca indelével do exemplo de alteridade daqueles que me ajudaram a concretizar uma proposta de há muito acalentada.

RESUMO

O presente trabalho tem como ponto de partida a problematização do "Clichê" - "Escola, risonha e franca" tantas vezes mesmerizado ou reproduzido parafrasticamente em diferentes espaços discursivos. Tendo Brasília como cenário principal, o estudo tem como suportes empíricos fontes plurais trabalhadas em sintonia com a Linha de Pesquisa: História - Discurso, Imaginário e Cotidiano. Pós-Graduação em História/UnB. Assim, modulações do cotidiano da instituição escolar são consideradas em temporalidades que abarcam os primórdios da capital da República, os tempos de ditadura e o tempo presente. Ao longo de 3 capítulos, subcorpora constituídos de falas de atores sociais (professores e estudantes), discurso midiático em gênero distintos e uma breve incursão na "retórica das imagens", subsidiaram o pretendido acompanhamento entre falas e condições peculiares de sua emergência. Consideradas como "imagens caleidoscópicas" as representações trabalhadas são pontuadas, ao final, por um posicionamento do pesquisador quanto às transformações do cenário vigente. Para tanto, o imaginário radical tem, sem dúvida, um inestimável papel.

Unitermos

Escola - Educação - Representação- Brasília - Cotidiano - Imaginário.

ABSTRACT

This work has its starting point centered around the problematizing of the cliché "The School, Cheerful and Sincere", so many times mesmerized or paraphrastically reproduced within different discursive spaces. Brasília is the main scenery for the study, and empirical support comes from plural sources developed in tune with the research line: "History - Discourse, Imaginary and Quotidian", within the Post Graduate Program of the Faculty of History of the University of Brasília. The modulations of the quotidian detected in the "school" as an institution are considered within temporalities that encompass: the early days of the Capital of the Republic, the epoch of the dictatorship government, and present times. Through three chapters, subcorpora constituted by speeches of social actors (teachers and pupils), mediatic discourses in different genera and also a brief incursion within the "rhetoric of the images", establish subsidies for the aspired "sense accompaniments", based on the relationship between the speeches and the peculiar conditions of their emergency. Considered as "kaleidoscopic images", the representations that were object of study are punctuated in the last part by a posture of the researcher, in face to the changes of the current scenery. For such, the concept of "radical imaginary" has undoubtedly an invaluable role.

Keywords

School - Education - Representation - Brasília - Quotidian - Imaginary

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	I
CAPÍTULO A - INSTAURANDO O DIALOGO 01	
1.1. Anotações preliminares.....	02
1.2. Dialogando com a categoria cidade.....	03
1.2.1. Dialogando com Brasília.....	05
1.3. Dialogando com a escola na perspectiva do cotidiano e das representações.....	06
1.4. A memória e o "Arquivo das Palavras" em perspectiva discursiva.....	12
1.5. Instituição escolar: lugar de relações de poder.....	16
1.6. O percurso e os recursos.....	18
CAPÍTULO II- O "ARQUIVO DAS PALAVRAS" 21	
2.1. A "Fisiognomia da cidade".....	22
2.2. Palavras dos "anos dourados".....	25
2.2.1. O "mito J.K.".....	27
2.2.2. Sociabilidade e idealismo.....	32
2.2.3. "Chamados e escolhidos": A estruturação da vida cotidiana.....	41
2.3. Palavras dos "anos de chumbo".....	45
2.3.1. Os "portadores da história".....	45
2.3.2. "Seqüências de chumbo".....	46
2.3.3. Os narradores e os "sintomas" pertinentes.....	51

CAPÍTULO m- IMAGENS CALEIDOSCÓPICAS	55
3.1. Palavras do tempo presente.....	56
3.2. Os "portadores de angústia*"......	58
3.3. Fala galera: "tipo assim".....	67
3.4. Escola e mídia.....	91
3.4.1. A escola anunciada.....	91
3.4.2. A retórica das imagens.....	105
3.4.3. A escola noticiada.....	115

CONSIDERAÇÕES FINAIS_126

CORPUS_137

BIBLIOGRAFIA_138

I n t r o d u ç ã o

"Estava mais angustiado que o
goleiro na hora do gol."

Belchior

Introdução

O presente trabalho é o resultado de reflexões que há algum tempo me interpelam na condição de profissional ao magistério. Ao optar por trabalhá-las em um programa de Pós-Graduação em História, considerei a minha formação e também a oportunidade de focar a problemática do cotidiano escolar, de uma perspectiva cujas ressonâncias com a Linha de Pesquisa - História: Discurso, Imaginário e Cotidiano, desde logo se evidenciavam.¹

O conforto de tais evidências, entretanto, não assegurou um percurso tranqüilo pois, ao entusiasmo inicial quanto às possibilidades de adoções concretas, somaram-se em seguida e paradoxalmente, a angústia e a insegurança, cúmplices no afa perverso de estimular o desestímulo.

Tentei não me deixar abater, mas sequer a quase compulsiva labuta com textos, os infundáveis Adiantos e as transcrições enfeitadas com grifos coloridos, davam conta de me apaziguar. Antes, pelo contrário, a angústia parecia resultar potencializada, sob os efeitos do mesmo remédio com o qual eu pretendia saná-la, ou seja, tomando providências que concorressem para clarear o caminho teórico-metodológico a ser cumprido e, ainda assim, sentindo-me inseguro.

Se, por um lado, antigos manuais de métodos e técnicas alertavam que

"o pesquisador deve ter muito claro o caminho a ser percorrido", por outro, pela via de múltiplas linguagens, inclusive a, digamos, "poético-filosófica",

¹ Sou professor concursado de História na Fundação Educacional do Distrito Federal (FE.DF). A Linha de Pesquisa de Pós-Graduação referida é um dos eixos do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília.

eu me pegava persuadido por belas palavras como as de Machado -
"Camante no hay camino se hace ei camino ai andar" 1

De fato, afinal, uma das pistas estava ali e a alternativa que adotei mostrou-me um caminho construído "ai andar*", pois, "tê-lo claro", não fazia parte das minhas certezas. Certeza mesmo eu apenas a possuía quanto à problematização do clichê - Escola, risonha e franca - tantas vezes mesmerizado ou parafrasticamente veiculado nos discursos em circulação na cena cotidiana, quando o assunto é a escola. Ao retomá-lo neste estudo, desobrigo-me de maiores considerações quanto à hipótese norteadora entendendo que sua explicitação está patenteada desde o título, que apropriando-se da matriz naturalizada, o faz subvertendo-a através da forma interrogativa - Escola, risonha e franca?

Como palco inicial para consideração da problemática escolhi a cidade de Brasília e nela, a instituição escolar enquanto "lugar-praticado", ensejador de representações que busquei captar através das falas de atores sócias que o animam, tais sejam, professores e alunos.

Definido o cenário principal, os marcos temporais se insinuaram quase que naturalmente, pois a história da cidade ostenta pontos de inflexão que sugeriram nexos bastante expressivos com o meu objeto de estudo, desdobrando inclusive para sub-hipóteses, cuja importância ensejou a estruturação da pesquisa, balizada em conjunturas históricas específicas.

2 As transcrições incluídas no parágrafo constam respectivamente das seguintes obras: Antônio J. Severino. Metodologia do Trabalho Científico. 17a ed., São Paulo: Cortez, 1991, p. 127 e Antônio Machado, apud Isaac Epstein. Gramática do Poder. São Paulo: Ática, 1993.

Antes porém de abordá-los nesta introdução, abro um espaço para justificar uma conduta aqui adotada e que atravessa o trabalho como um todo. Refiro-me a uma certa "intenção etnográfica"⁷ que me levou, sempre que possível, a fornecer alguns elementos sobre o perfil dos narradores, desobrigando-me, entretanto, da identificação enquanto tal.

Como se verá, mesmo não se tratando de "descrições densas" à maneira de Ryle e Geertz, esforço-me por inscrever algumas informações sobre os depoentes, no âmbito de pistas integradas ao lugar de onde falam e suas condições de produção.³ Não obstante breves, entendo que ao divulgar tais elementos, não apenas satisfaço uma natural curiosidade dos meus receptores, mas antes reforço o acordo tácito na busca do diálogo e da reflexão conjunta.⁴

Em outra vertente da tônica etnográfica aqui matizada, inscrevo ainda o propósito de não apenas trabalhar o tema selecionado, mas ademais, fazer deste espaço um "locus" para a partilha de uma experiência acadêmica cujas resumidas descrições refletem o caminho percorrido, aspectos que concorreram para a sua construção, os avanços, recuos e redimensionamentos enfim, o meu profundo envolvimento com o objeto estudado que impôs limites a uma, de resto indesejada, postura de "fria observação". Como se verá, o percurso é partilhado através de pequenas descrições ou ao menos menções quanto ao encontro com o "corpus" e as condições de sua elaboração na dinâmica do trabalho. Também os Seminários cumpridos,

³Conf. Clifford Geertz. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara: 1989, p. 13-41.

⁴Agradeço as pertinentes sugestões da Professora Márcia de Melo Martins Kuyumjian quanto a esta iniciativa que, dentro do possível, busquei incorporar ao trabalho.

exercícios realizados, interferências da realidade circundante acenando para inclusões ou exclusões são registrados, sempre que essa decisão, deslocando-se da gratuidade, tenha mostrado pertinência, objetiva ou mesmo subjetivamente.³

É no mesmo espírito que cabe relatar ao reelaborar esta Introdução

uma reescritura que define os contornos e retoca a inicialmente pensada, o mesmo tendo ocorrido com o índice provisório, cujo papel foi o de sinalizar um rumo posteriormente definido ao longo da elaboração deste estudo. Em suma, como se vê, harmonizo-me com Umberto Eco para quem "... a introdução e o índice serão continuamente reescritos à medida que o trabalho progride." ⁶

Elencando o tema, o cenário inicial, o recorte temporal e instandas as

providências quanto ao universo empírico e o diálogo com autores sintonizados com as adoções pretendidas, tive em mãos um texto no qual a postura crítica acabou por fornecer-me um mote. Refiro-me ao instigante artigo da professora Emília Viotti, onde os alertas e críticas se direcionam para iniciativas, no seu entender, equivocadas que, em resumo, usando santos nomes em vão, não dão conta de articular o macro e o micro na história, produzindo assim não mais que "... um caleidoscópio quebrado".

⁵ Agradecendo as observações da profesora Albene Miriam Menezes quanto às informações sobre Seminários e trabalhos, optei por contornar este aspecto esclarecendo os motivos. Sem essa iniciativa, de fato, a forma fugia aos padrões clássicos sem as necessárias justificativas.

Conf. Umberto Eco. Como se faz uma tese? São Paulo: Perspectiva, 1986, p. 84.

⁷ Conf. Emília Viotti da Costa. "A dialética invertida: 1960-1990" in Revista da ANPUH, vol. 14, nº 27, 1994, p. 15. A autora critica o que entende como distorções da perspectiva foucaultiana que acabam resultando em micro-histórias como "... peças coloridas de um caleidoscópio quebrado, sem se juntarem, sem se articularem num desenho, não passando de fragmentos de uma história sem sentido."

Ora, os sacrossantos nomes ali lembrados compunham, dentre outros, o elenco de autores que, sem pretensões de dominar as obras completas, eu prosseguia conhecendo e me esforçando na expectativa da possibilidade de algumas adoções. Tinha clareza que os Seminários cumpridos, as longas horas de colóquio com a orientadora, as madrugadas de leitura solitária e os "papers" por mim produzidos tinham por objetivo talvez principal, despojar os conhecimentos auferidos da aura de arcanos intocáveis, inacessíveis aos simples mortais.

Neste entendimento, vislumbrei meu objeto de estudo iluminado por sintonias e filiações que concorriam para a produção de imagens plurais a cada movimento do caleidoscópio, que longe de estar quebrado, estava ali, multiplicando sentidos. Atravessando o estudo como um todo, esta imagem do caleidoscópio em movimento é enfatizada na partefinal, posto que ali, as fontes se diversificam.

A esta Introdução segue-se o Capítulo I que denominei "Instaurando o Diálogo". Sem que houvesse intenção de enclausurar referenciais em uma espécie de moldura onde se encaixariam as partes seguintes, busquei não mais que situar o terreno e abrir o diálogo a partir de uma reflexão sobre aspectos considerados fundamentais, cujos desdobramentos eu sequer antevia.

Levando-se em conta as peculiaridades do meu plano de observação, lanço um olhar sobre a categoria cidade, seguindo-se de um vôo sobre a história de Brasília. E também neste primeiro capítulo que enfoco a instituição escolar, em modulações do cotidiano e a questão das

representações. Ingresso também nos itens 1.4 a 1.6 na questão da memória. como suporte do "arquivo das palavras", apontando imbricações percebidas em perspectiva discursiva.

O relacionai envolvendo professor-aluno e a tônica dissimétrica que o perpassa, levou-me a uma abordagem centrada nas relações de poder. Finalizo o primeiro capítulo pontuando aspectos do percurso e dos recursos tentando justificar condutas.

Sempre optando por orientar-me por um quadro nocional aberto e flexível, busquei apartar-me dos "ismos" e do conforto dos "evangelhos" segundo fulano ou beltrano. Assim, os autores invocados no primeiro capítulo e nos demais, podem mesmo divergir, em aspectos alhures, porém, quando aqui aparecem, estão sintonizados naquelas dimensões específicas.

Sem que se tratasse de "comprovar" o questionamento que constitui o núcleo deste estudo, procurei flagrá-lo de diferentes espaços discursivos instrumentando-me com alguns referenciais sugeridos pela Linha de Pesquisa acima referida.

Nesta reescrita da Introdução cabe repor as idéias de Maffesoli que o leitor encontrará ao final desta dissertação quando ainda uma vez preocupome com a teoria e suas articulações com o empírico.

É sempre nos bastidores da vida que a teoria olha o
espetáculo social, ao mesmo tempo que se esforça por
soprar os papéis. 7

No presente cenário, o segundo capítulo que denominei "Arquivo das Palavras" desdobra-se em duas vertentes: "Palavras dos anos dourados" e "Palavras dos anos de chumbo". Nesta girada do caleidoscópio, o Estado e conjunturas sócio-políticas distintas peculiarizam as representações dos narradores. Se aos primeiros foi dado "fazer história", aos segundos, sob o peso da ditadura, a memória tem a configuração de um fardo, daí o subtítulo "Os portadores de história".

No terceiro capítulo, a já referida diversificação das fontes é acenada desde o título "Imagens caleidoscópicas". Elas resultam da organização de subcorpora que abrigam entrevistas que realizei com professores e estudantes da rede escolar brasileira, um repertório de anúncios, outro de notícias e matérias opinativas obtidas em jornais impressos diários e revistas semanais, além do material fotográfico, brevemente considerado.

Ao concluir o terceiro capítulo, constatei que algumas das diferentes giradas, ao tempo em que se constituíram como imperdíveis na problemática trabalhada, quase que impondo a sua inclusão, oneraram o número de páginas e comprometeram a dosagem pretendida entre capítulos.

Por outra parte, também por conta dessas inclusões na dinâmica do trabalho, houve necessidade de ampliação do quadro nocional, mesmo sem pretensões de em algum momento ser exaustivo. Refiro-me, por exemplo, a um diálogo inicial onde as categorias violência e poder ora transitaram pela via do Estado autoritário, ora foram acionados para pensar o cotidiano da escola, as dissimetrias e as estratégias adotadas pelos atores que a povoam. Aqui, pensava, em suma, no par disciplina-indisciplina, no ludismo da

desordem e até nos seus nexos com a estabilização da imagem no recorte risonho e tranco. Tal representação terá por certo interpelado a pesquisadora quando se refere aos momentos de "agressividade com doçura".⁹

De todo modo, questionáveis ou não, as dimensões da violência que vinha considerando não deram conta de abarcar o cenário interposto, povoado de assassinatos, bombas e armas conferindo ao universo escolar foros de um "lugar praticado" da violência. Tais dimensões são consideradas no último capítulo.

Nas considerações finais retomo a trajetória, reservando um espaço para um posicionamento. Muito embora assim cristalizada, a "escola risonha e franca" mais se coaduna com o registro, quando subvertido pela interrogação, conforme a estratégia adotada no título deste estudo.

Algumas evidências, entretanto, e mesmo uma recusa pessoal no sentido de não confinar a escola idealizada no engessamento das representações hegemônicas, permitiram, apesar de tudo, uma postura otimista.

Devo esclarecer que não categorizei nesta dissertação, recortes definidos pelo binômio "público-privado" de modo a embutir no primeiro a conotação de "oficial", incumbência do Estado e no segundo, a conotação da iniciativa particular, ou seja, "empresarial". Como se verá, a conduta aqui adotada é presidida pela noção de público-privado de um ponto de vista da organização espacial no qual o "público" abarca lugares de convivência

⁹Conf. Verônica Edwards. Os Sujeitos no Universo da Escola. São Paulo: Ática, 1997, p. 47.

social em contraponto ao "privatus", ou seja, oikos ou domus enquanto configuração do espaço doméstico.¹⁰

Tal iniciativa, contudo, não impediu o diálogo com autores igualmente preocupados com a instituição escolar, porém restringindo-se à escola pública, como o faz Lillian do Valle, cuja postura, ancorada em referenciais bem aplicados, é um convite à reflexão e à ação. De fato: 'a alienação não resulta apenas da negação da realidade mas também do esquecimento do desejo'.¹¹

Trata-se enfim de pensar em possíveis, cujos suportes podem dar conta de antecipar um futuro, desde que o presente não se deixe corroer pela alienação, à sombra de um imaginário a serviço da reprodução anacrônica. Nestes argumentos, as ressonâncias com as idéias de Castoriadis, evidentemente não são casuais. Ele preside o diálogo, quando os textos, os Seminários e a vida nos sopram a importância do desejo e da imaginação radical. Individual ou coletivamente acionados, tais atributos do ser humano o compelem a agir, sem que sucumba sob o peso da angústia diante de um quadro que pede transformações.

¹⁰Conf Adriano Duarte Rodrigues. Estratégias da Comunicação. Questão comunicacional e formas de sociabilidade. Lisboa: Presença, 1990, cap. 2, p. 32-33.

¹¹ Conf. Lillian do Valle. A Escola Imaginária. Rio de Janeiro: DP/A, 1997, p.200.

Capítulo I

Instaurando o Diálogo

"Enquanto o homem está vivo,
Vive pelo fato de ainda não ter
rematado nem dito sua última palavra"

Bakhtin

Capítulo I: Instaurando o Diálogo

1.1. Anotações preliminares

Conforme indicado à introdução, a escolha da instituição escolar como objeto do presente estudo, inscreve em um cenário no qual priorizo as representações de atores nela envolvidos cujas vozes inventariei de modo a construir um corpus que abriga lugares institucionais específicos, tais sejam, professores e alunos com experiências vivenciadas em conjunturas histórico-políticas distintas, no mesmo plano de observação, a cidade de Brasília, locus do poder.

Assim, à formulação interrogativa que nomeia esta pesquisa: - "Escola: Risonha e franca?" - subjazem, a um só tempo, duas questões que se imbricam e dão suporte à configuração do meu objeto de estudo. Se em um dos eixos reflito sobre a circulação mimética de um clichê tantas vezes reproduzido na encenação da vida quotidiana, no outro, pelo viés do recorte espacial, encaminho a problematização de modo a associá-la a temporalidades plurais e a uma espacialidade impregnada de poder, em sua condição de cidade concebida e construída com tal finalidade.

Partindo do entendimento de que a instituição escolar é, por natureza, um espaço de hierarquização, isto implicou refletir sobre a rede de pequenos poderes que ali se engendram e sobre como tal quadro se delineia nas representações de seus atores. Estudá-los significou, entretanto, elencar a

cidade em perspectiva histórica como um importante vetor, como uma das condições de produção das falas inventariadas de sujeitos interpelados pela relação de vizinhança com o poder.

No espírito que motivou o encontro com o objeto, busquei, enfim, dialogar com autores cujas abordagens dessem conta de subsidiar o enfoque pretendido, mesmo nos limites de uma dissertação de mestrado. Assim tentei não descolar, mas antes, destacar, as conexões entre o poder exercido pelo Estado, portanto, o macro, daquele que viceja na cotidianidade, ou seja, o micro. Tais conexões são enfatizadas no próximo capítulo, nas vertentes "anos dourados" e "anos de chumbo".

Reservei as próximas entradas deste primeiro capítulo, para a sinalização dos principais diálogos por mim realizados e que concorreram para instrumentar a caminhada pretendida. Sem intenção de exaustivos rephraseamentos ou transcrições, espero que este procedimento concorra para clarear os modos de apreensão pretendidos.

1.2. Dialogando com a categoria cidade

Você sabe melhor que ninguém, sábio Kublai, que jamais se
deve confundir uma cidade com o discurso que a descreve.
Contudo existe uma ligação entre eles.¹

Metáfora para um sem número de reflexões e bem por isso bastante
adotada como epígrafe, a cidade ultrapassa na sensibilidade de Ítalo Calvino,

¹ Conf. Ítalo Calvino. *As Cidades Invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 59.

autor da Seqüência Discursiva acima transcrita, quaisquer noções meramente topográficas. Dela, e do texto como um todo, afloram dimensões caras à tônica desta dissertação pois sugerem registros do simbólico, do imaginário, apontam para o representacional e destacam a importância do discurso:

As cidades, como sonhos, são construídas de desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma coisa e outra."

Nas belas imagens de Calvino, além da oportunidade de refletir sobre a cidade em variadas dimensões, um alerta de muita pertinência no âmbito deste meu estudo. Refiro-me à intenção de, coerente com a Análise do Discurso, não buscar nas falas dos depoentes o escondido mas insisto, pensar nas condições que as engendram, no funcionamento dos discursos, expressão hoje consagrada no corpus da A.D.³

Pensar a cidade em algumas de suas modulações quotidianas levou-me ao diálogo com Maffesoli para quem ela é, assim como a casa

...um polo de atração constituindo sólidas fortalezas nesta luta permanente que é o afrontamento do destino. E aí que deve ser buscado o fundamento do apego afetivo ou passional que liga o indivíduo ou o grupo ao território qualquer que seja.⁴

² Idem, p. 44.

³ O "funcionamento dos discursos" alude, por exemplo, a concepção de análise de sentidos que difere das análises de conteúdo. A.D., sigla que adotarei doravante remete à Análise do Discurso. Sobre a A.D. "funcionando" de modo distinto da análise de conteúdo conf. Por exemplo E. Pulcinelli. Terra à Vista!: o discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez / Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990. Especialmente o capítulo intitulado: "Conteudismo: A perfídia da interpretação." p. 243 e seguintes.

⁴ Michel Maffesoli. A Conquista do Presente. Rio de Janeiro, Rocco, 1984 (Passin).

Ao ponderar que o espaço é o lugar das figurações e associando-o às nossas representações e práticas quotidianas, este referencial e seus desdobramentos concorreram para o encontro com meu tema e a maneira de abordá-lo.⁵

1.2.1. Dialogando com Brasília

Segundo Gouveia, Brasília é a maior realização do urbanismo no século XX.⁶ É neste monumento que se constróem as falas pelas quais me interesse buscando, nas representações, os aludidos nexos com a cidade da qual emergem.

Certamente, por conta de seus exuberantes aspectos e peculiaridades, Brasília ensejou e mesmo vem ensejando, não poucas investigações consubstanciadas em teses, artigos e livros. Algumas destas obras são lembradas no corpo deste trabalho e na bibliografia final. Assim, retomá-las neste item, com transcrições ou rephraseamentos, considerados os múltiplos recortes, desviar-me-ia por demais do assunto central.⁷

⁵Outros autores que compulsei para pensar sobre a cidade enquanto categoria, aparecem no corpo do trabalho e também na bibliografia final. Cabe lembrar também que cumpri o Seminário "Modernidade e Pós-Modernidade", oferecido, no segundo semestre de 1995, pela prof.a Marisa Veloso (Sociologia). Meu trabalho final recebeu o nome de "Um olhar sobre a cidade". Nas colocações situadas neste item tentei resumir o trabalho em questão.

⁶Luís Alberto Gouveia in "A capital do controle e da segregação social" in Aldo Paviani (org.). A Conquista da Cidade, Edunb, 1991, p. 75.

⁷Apenas no Departamento de História da UnB/Programa de pós-graduação há mais de uma dezena de trabalhos cujo plano de observação é de Brasília. Destaco também a tese de doutorado (ECA/USP) da prof. Orientadora desta dissertação, prof. Maria T. Negrão de Mello: O Espetáculo dos Moradores do Símbolo - A mobilização por 'diretas-já' da perspectiva de Brasília, (tese mimeo ECA/USP/1987). Lembro também os já clássicos textos organizados por Aldo Paviani. A Conquista da Cidade. Brasília, Edunb, 1991, e o

Não poderia encerrar este item sem lembrar o diálogo com José de Souza Martins. Ainda que esteja lançando um olhar em direção ao subúrbio paulista de São Caetano, sua reflexão se harmoniza perfeitamente com minha leitura sobre Brasília: nela o tempo e o espaço não podem ser separados do cenário em que se desenvolve⁸

1.3. Dialogando com a escola na perspectiva do cotidiano e das representações

O par escola - educação, como se sabe, sugeriu e certamente, sugerirá ainda, um sem número de abordagens. Inscrevem-se nesse âmbito enfoques traduzindo preocupações que abrigam desde o papel da escola em seus nexos com o Estado, até as reflexões centradas nos modelos pedagógicos, grades curriculares, processos de aprendizagem, formação de docentes e, mais recentemente, a perspectiva relacional, preocupada com a interação professor-aluno.

Na sintonia⁹ com esta última vertente, optei pelo eixo das representações de atores da instituição escolar, o cotidiano por eles vivenciado e concebido sem, no entretanto, negligenciar as articulações com

sempre citado trabalho da prof. Nair Bicalho: Construtores de Brasília. Petrópolis, Vozes, 1983.

⁸Conf. José de Souza Martins - Subúrbio - vida quotidiana e história no subúrbio da cidade de São Caetano, do fim do Império ao fim da República Velha. São Paulo: Hucitec, 1992.

⁹Não seria o caso de arrolar autores que trabalharam a pluralidade dos aspectos aqui mencionados. De todo modo, refiro-me, por exemplo, ao enfoque de Gramsci, às idéias de Althusser e às contribuições mais recentes, ensejadoras de variados textos como por exemplo, os que aparecem na revista da UNESP de 1985, intitulado A Escola e seus alunos. Raquel V. Serbino et alli.

o quadro mais amplo dos macro-poderes, as performances, do Estado, enfim, a instância política, em conjunturas sócio-históricas específicas.

Refletir sobre o cotidiano escolar levou-me ao diálogo com Maffesoli e Lefebvre. O encontro com Maffesoli permitiu-me destacar, vale a pena insistir, os liames entre a categoria cidade e o cotidiano. Aquela, segundo o autor que enseja este diálogo, em seus mínimos detalhes, é certamente o paradigma de uma aparência vivida passo a passo.¹⁰

Por outro lado, com Lefebvre, me foi possível refletir sobre a importância da perspectiva histórica e correlacionar, por exemplo, "cotidianidade" e "modernidade", tão bem por ele entendidas como, as duas faces do espírito do tempo¹¹

Foi ainda dialogando com Lefebvre que obtive pistas interessantes para a análise das falas/representações dos atores elencados no empírico da minha pesquisa. Refiro-me, por exemplo, às noções de emprego do tempo, o tempo obrigatório, o tempo livre e o tempo imposto, componentes da administração do cotidiano que desenham e (re)desenham:

os fragmentos da vida cotidiana [que] se recortam, se separam em seu próprio terreno e se acomodam como um quebra-cabeça. Cada um deles pressupõe uma soma de organizações e instituições¹²

Conf. Michel Maffesoli. A Conquista do Presente... Op. cit. p. 114.

¹¹Conf. Henri Lefebvre. A Vida Quotidiana no Mundo Moderno. São Paulo: Ática, 1991 p. 32

¹²Apud Maria Cecília Teixeira. Antropologia, Cotidiano e Educação. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

Ângulos interessantes sobre o cotidiano encontrei também, nos ensaios de José Paulo Netto e Maria do Carmo Brant de Carvalho.¹,

Sem fechar questão sobre dimensões de um referencial pleno de desdobramentos, os autores consideram em seus ensaios posições de estudiosos como de Marx, Luckás e Agnes Heller e o já referido Lefebvre. E, portanto, sob tais inspirações que os autores as consideram, não apenas teorizando discursos de outrem, mas, como bem observa Lowy ao prefaciá-los:

[com] a preocupação com a realidade brasileira, aliás, uns
dos princípios condutores deste livro ...¹⁴

Segundo Heller, o cotidiano remete à existência humana diária seja qual for o momento histórico heterogêneo e hierárquico. A cotidianidade sublinha a característica da rotina, do repetitivo e linear.

Não obstante sua importância, o par cotidiano-cotidianidade só mais recentemente vem sendo ressaltado como categoria adotada por pesquisadores. Entretanto, ainda citando Heller vale destacar que:

A vida quotidiana não está "fora" da história, mas no
"centro" do acontecer histórico: é a verdadeira "essência" da substância social... As grandes ações não-quotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida quotidiana e a ela retornam. Toda grande façanha histórica concreta torna-se partícula e histórica precisamente graças ao seu posterior efeito na cotidianidade}^

Conf. J. P. Netto e M. T. Brant Carvalho. Cotidiano: Conhecimento e Crítica. São Paulo: Cortez, 1994.

¹⁴Ibid. p. 12.

¹⁵Agnes Heller. O Cotidiano e a História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972, apud. J. P. Netto e Brant. Op. cit., p. 28.

Lembrando Luckás, José Paulo Netto identifica as determinações fundamentais da cotidianidade que são a heterogeneidade, a imediaçidade e a superficialidade. Por outra parte, para o mesmo Luckás, o trabalho criador, a arte e a ciência atuam na superação da cotidianidade.¹⁶

E bem verdade que as questões e sugestões para a abordagem do cotidiano traduzem dialogismos entre os vários autores que consultei. Optei, de todo modo, por elencá-los, não no sentido de pluralizar nomenclaturas mas, sobretudo, porque, sendo harmônicas mas não iguais, elas se combinam para clarear a lida com o corpus.

Um outro autor por mim estudado nas categorias Cultura e Cotidiano é Michel de Certeau. Como se verá, ele aparece em várias partes desta dissertação. Através de Certeau distingi na cidade, as noções de espaço e lugar, refleti a polissemia da palavra cultura e sintonizei-me com o cotidiano na perspectiva de um historiador.¹⁷

Como se verá, o quadro referencial sobre o cotidiano, aqui apenas sinalizado, aparece ampliado nos capítulos seguintes, sobretudo com as importantes sugestões de Sanchez e Penin. Ambas trabalham o cotidiano da instituição escolar, todavia com enfoques específicos: a primeira dialoga com Maffesoli e a segunda com Lefebvre. De minha parte, optei por harmonizar

¹⁶Conf. J. P. Netto, Cotidiano: Conhecimento... Op. cit., p. 66-70.

¹⁷Conf. Michel de Certeau. A Invenção do Cotidiano - 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, p.202. Conf. também do mesmo Certeau. A Cultura no Plural. São Paulo: Papyrus, 1995.

referenciais, apartando-me da exclusivização, buscando nas diferentes contribuições o denominador comum da perspectiva representacional.¹⁸

Pensar na noção de representação é, segundo me foi possível perceber, pensar também nas instâncias que lhe dão suporte, tais sejam, o imaginário e o simbólico. Enfim, segundo Morin:

... tudo se passa pela representação: é a placa giratória
entre passado e presente, entre vigília e sonho. Assim,
embora a percepção do real se oponha às visões
imaginárias, a representação é o ato constitutivo idêntico e
radical do real e do imaginário.¹⁹

Evidentemente que mesmo sem maiores pretensões quanto a adoções totais do arcabouço teórico sugerido pela linha de pesquisa que abriga esta dissertação, refletir sobre o imaginário cobrou-me leituras de autores como Baczko, Castoriadis, e sem dúvida, autores que ressaltam nas questões do imaginário e das representações, a perspectiva da Análise do Discurso. Exphcando-me melhor, da feita que entendo as falas dos depoentes como discursos, penso no representacional que os configura, no horizonte de autores que, como Milner e Serrani assim se expressam:

... ao domínio do representável que constitui a realidade
para um sujeito, correspondem os domínios das relações de
semelhança e dessemelhança, das propriedades que por
abstração podem ser construídas a partir de termos
relacionados e sobre as quais se baseiam as classes de

Refiro-me a Maria Cecília Teixeira Sanchez: Op. cit. e a Sônia Penin. Quotidiano e Escola - A obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.
19Conf. Edgar Morin. O Método 3: O conhecimento do conhecimento. Portugal: Publicações Europa-América Ltda, 1987.

objetos, localizados em um espaço e em um tempo. Esse âmbito do registro que os objetos se ligam é o imaginário.²⁰

Tais sujeitos na sociedade, são regidos por um sistema cultural, um sistema simbólico e pelo sistema imaginário. É no âmbito do simbólico que os sujeitos individuais e os grupos constroem e legitimam valores, edificam e justificam suas práticas. Cabe ao sistema imaginário o asseguramento das condições para o desenvolvimento do simbólico e do cultural. Este imaginário, por sua vez, não se circunscreve ao mimético. Cabe ao instituinte o papel de acionar a imaginação criadora.

É nesse âmbito diferenciado, que pode-se pensar no imaginário motor que inclui em suas características rupturas na linguagem, nos atos e no tempo.

[A] ruptura no tempo permite escapar à cotidianidade e estabelecer um novo ritmo de vida e uma nova dinâmica das relações sociais. ;

Preocupado com a instituição escolar enquanto espaço de significações e representações, encontrei no volume 61 das Edições em Aberto um conjunto de ensaios, cujo título geral, fala por si da pertinência em relação ao meu trabalho: - "Educação e Imaginário Social: Revendo a Escola". Chamou-me especialmente a atenção, o estudo de Ferreira e Eizirik que se dedicam a uma leitura da escola à luz das noções do imaginário encontradas em autores como Bachelard, Backzo, Castoriadis, Durand, Foucault e Morin. Não caberia aqui rephraseá-los, limito-me, por ora, a situá-los para uma

Conf. Silvana M. Serrani. A Linguagem na Pesquisa Sociocultural. Um estudo da repetição na discursividade. Campinas: Unicamp, 1993.

21 Conf. Eugene Enriquez. "Caminhos para o outro, caminhos para si". In Revista Sociedade. Vol. 9, nº 1 e 2. Jan - Dez. 1994. Sociologia / UnB, Reume-Dumará, p. 93.

posterior convocação ao longo do estudo que, aliás, não exclusiviza posturas, pois segundo Backzo

O campo de investigação do Imaginário Social é eclético e ainda não dispõe de uma teoria definida que lhe sirva de suporte. Isto porque a complexidade de que se revestem os estudos do Imaginário Social remete necessariamente à pluridisciplinariedade e à diversidade de abordagens.²²

1.4. A memória e os Arquivos da Palavra em perspectiva discursiva

Trabalhando com um empírico constituído em sua maior parte de depoimentos, tal iniciativa cobrou-me uma reflexão mais detida sobre a questão da memória. Tanto nos Seminários cumpridos, como nas leituras individuais, sugeridas por ocasião dos colóquios de orientação, pude dialogar não apenas com autores que se dedicaram à memória histórica mas também, com outros preocupados com a memória em seus diferentes aspectos.²³

Optei por destacar neste item, pela pertinência em relação á minha pesquisa, a questão da memória no recorte benjaminiano. Através desse autor, me foi possível trabalhar os depoimentos de uma perspectiva da organização de experiências nas quais se articulam temporalidades múltiplas que coexistem no âmbito dos agoras de que nos fala Benjamin. No mesmo

Branislaw Backzo apud Nilda Naves Ferreira e Marisa F. Eizirik. "Educação e Imaginário social, revendo a escola", in Em Aberto, INEP, MEC, Nº 61, 1994, p. 07.

²³ Desobrigo-me, por ora, da indicação exaustiva dos autores que consultei até porque vários deles aparecem no corpo do trabalho.

espírito, pretendi, nas representações dos depoentes. refletir sobre articulações com o passado e não reconhecê-lo como de fato ele foi.

A estas memórias, tomando por empréstimo, com as devidas compatibilizações as expressões adotadas por Garrido, chamei Arquivo das Palavras. Evidentemente, neste caso, com "palavras" quero significar por extensão e metaforicamente, discursos e fragmentos discursivos.

Permito-me, ainda sintonizado com Benjamin, identificar meus depoentes como narradores. Suas memórias, que subsidiaram a construção do meu arquivo das palavras são discursos que não se esgotam na experiência individual, são trajetórias existenciais atravessadas de dialogismo. Afinal, interpelados em sujeitos, suas falas não são inaugurais, conforme noção básica da Análise de Discurso. Nesse entendimento, as memórias, aqui organizadas em arquivos, evidenciam, nas representações individuais, as marcas de sujeitos acionados por co-referencialidades que incorporam pré-construídos, encerram identificações e tendem a absorver-esquecer, o interdiscurso no intra-discurso, segundo observa Pêcheux.²⁶

24Conf. Walter Benjamin - "Sobre o conceito da história" - Walter Benjamin - Obras Escolhidas - Magia e Técnica - Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 224.

5 Especialistas em História Oral como Garrido denominam "Arquivos das Palavras", aos centros de coleta e custódia de informações catalogadas e disponíveis para usuários, pesquisadores ou não. Conf. Joan. Del Alcazar'y Revista Brasileira de História, vol. 13, nº 25, 26, 92/93 p. 29 . Na presente pesquisa meu "arquivo de palavras", isto é, fragmentos discursivos, foi construído com material preexistente (vídeo produzido pela prof. Maria Coeli a propósito dos 30 anos do CASEB), depoimentos orais por mim realizados além do "arquivo das imagens" selecionados a partir de publicações em revistas e jornais. Em outra parte deste trabalho retomo a contribuição da professora Maria Coeli.

26 Conf. Michel Pêcheux. Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1988.

Compreendo, por essa via, a reflexão de Montenegro dialogando com ressonâncias de Benjamin ao ressaltar os nexos entre o narrador e o depoente.

Aquele que tem a capacidade de relatar, descrever

acontecimentos, fatos, situações suas e de outros como um artesão que produz uma peça [...] Pode recorrer ao acervo de toda uma vida, uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia.²⁷

Na condição de um receptor filiado aos eixos da Análise do Discurso, incluo no escopo da experiência alheia, não apenas a dimensão intencional, mas também, ou mesmo sobretudo, o aspecto anteriormente assinalado, tal seja, o de memórias impregnadas de interdiscursividade.

As interações entre memória, discurso, quadro sócio-histórico e sujeito atravessam a proposta interdisciplinar da Linha de Pesquisa em cujo âmbito desenvolvi o meu estudo. Foi, portanto, necessário considerar as instâncias do Enunciado e da Enunciação inscrevendo-as no interior do quadro social e histórico. Lembrando Orlandi ao dialogar com Courtine e Foucault, considero alguns dos nexos acima assinalados. Se o enunciado configura um eu-aqui- agora e sustenta o repetível, a enunciação pode ser entendida como a voz que aí ressoa, uma voz sem nome.

Por outra parte, tais instâncias se desenvolvem no seio de Formações

Discursivas lugares da construção do sentido. Nesse contexto, o papel da memória cumpre uma atuação que se engendra na inscrição do discurso pela

²⁷Conf. O artigo de Antônio Torres Montenegro: "História Oral: Caminhos e descaminhos" na Revista Brasileira de História, nº 25/26, aqui citada na nota 19, p. 62.

via das formulações polissêmicas (o diferente) e parafrásticas (o repetível), em permanente tensão, pois:

Esquecer é mudar e também não mudar ... lembrar tanto
 pode reproduzir como transformar ... depende de uma
 conjuntura da qual o sujeito não tem o privilégio de possuir
 a consciência plena ou o controle, mas na qual intervém ...
 memória e esquecimento são irremediavelmente
 emaranhados. E isto é visto pelos analistas de discursos
 como uma necessidade.²⁸

Evidentemente que as noções que ensejam o presente item, e seus
 complexos desdobramentos possuem um escopo cuja abrangência escapa a
 qualquer pretensão de abordagem exaustiva. Limitei-me a noticiar aspectos
 fundamentais para a minha pesquisa, reservando para o final o sublinhamento
 referente à constatação de que:

A formação discursiva não funciona como uma máquina
 lógica ... a especificidade da formação discursiva está
 justamente na contradição que a constitui²⁹

Estas colocações de Orlandi embebidas pela pensamento foucaultiano
 são sobremaneira importantes pois, apontam para a Análise do Discurso
 como um domínio que não pode ser confinado a aplicações mecânicas. E
 neste espírito que encaminho as minhas incursões no arquivo das palavras.

Em se tratando de um espaço de disciplinarização e hierarquização, a
 instituição escolar é atravessada por relações de poder e, bem por isso, esse

²⁸Conf. Eni 1. Orlandi "O inteligível, o interpretável e o compreensível" in Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro da Silva (orgs). Leituras: Perspectivas Interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988. p. 64.

²⁹Ibid, p. 66.

aspecto, sobre o qual me detenho no próximo item, não poderia ser negligenciado nesta dissertação.

1.5. Instituição escolar: lugar de relações de poder

Refletir sobre o poder, no âmbito deste meu estudo, e da própria linha de pesquisa que o recebeu, configura uma proposta que encontra em Foucault um interlocutor ideal. A partir deste entendimento, e interessado nas possibilidades de aplicação efetiva, mesmo nos limites de uma dissertação, optei pelo referencial foucaultiano, não apenas circunscrito às obras originais, mas também, pelos subsídios de discursos de outrem, cujos diálogos me permitiram refletir com Foucault contando autores com ele sintonizados, não sem antes assegurar mínimo contato com algumas idéias desse autor em textos originais. °

Quanto aos diálogos, refiro-me mais especificamente à Revista de Sociologia da U.S.P. que tematiza Foucault e a Teoria do Poder, da ótica de vários estudiosos em recortes plurais.³¹ Ali dialoguei então com Albuquerque, Barbosa e Maia que, filiados à abordagem foucaultiana, muito me auxiliaram na captação do meu objeto de estudo, na perspectiva por mim pretendida.

³⁰ Uma primeira aproximação com o pensamento de Foucault se deu por intermédio das leituras de alguns de seus textos sugeridos pela professora Tânia Navarro Swain durante o Seminário oferecido no primeiro semestre de 1995 e que teve como proposta a discussão das categorias que compõem o eixo da Linha de Pesquisa Discurso, Imaginário e Quotidiano.

³¹ Conf. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, volume 7 - nº 1-2, outubro de 1995.

Segundo Albuquerque, entender a questão do poder em Foucault significa refletir que em vez de coisas, o poder é um conjunto de relações, em vez de derivar de uma superioridade, o poder produz assimetria.³²

Elyana Barbosa, por sua vez, procura identificar os pressupostos que tornam possível a elaboração de tal conceituação de poder no âmbito espaço-temporal, a perda do locus que aparece na nova concepção de tempo-espaço, conduz à possibilidade de se pensar no poder-saber como relacionamento de forças.³³

Já em Maia, obtive reflexões que clarearam meu entendimento das idéias de Foucault no que se refere às estratégias que operacionalizam o exercício do poder.³⁴

Como se verá, harmonizei-me de modo especial com Epstein, cujas articulações com Foucault resultaram sobremaneira pertinentes para uma proposta, como a minha, preocupada com o jogo do poder, os modos de agenciamento, enfim, um quadro relacional cujas regras, vazias em si mesmas, desenham o embate cotidiano nas diversas instituições que o organizam, dentre elas, a escolar/³

Não poderia concluir estas breves anotações sobre a questão do poder, sem mencionar o estudo de Aquino que trabalha a relação professor-aluno

32 Conf. José A. G. Albuquerque. "Michel Foucault e a Teoria do Poder" in Tempo Social. Op. cit, p. 108-109.

33 Conf. Elyana Barbosa. "Espaço Tempo - Poder-Saber. Uma nova epistémé? (Foucault e Bachelard)" in Tempo Social. Op. cit., p. 114.

34 Conf. Antônio C. Maia. "Sobre a analítica do poder em Foucault". p. 87 in Tempo Social. Op. cit.

5 Conf. Isaac Epstein Gramática do Poder. São Paulo. Atica, 1993 p. 133.

problematizando o poder em perspectiva que inclui dimensões filosóficas psicológicas e pedagógicas, de modo interdisciplinar/6

No próximo e último item deste primeiro capítulo, indico ao leitor os procedimentos que nortearam a lida com empírico, algumas escolhas e compatibilizações através das quais tive a intenção de encaminhar este meu trabalho no espírito de Linha de Pesquisa Discurso, Imaginário e Cotidiano sem nenhuma pretensão de adoções totais. Prefiro indicar um filiação, uma sintonia com instrumentais que me forneceram importantes pistas para a captação do meu objeto de estudo, em alguns dos seus sentidos.

1.6. O percurso e os recursos

Com o já mencionado arquivo das palavras bem como as fontes também anteriormente lembradas, foi possível organizar o corpus da pesquisa e estruturá-lo em capítulos.

Para as necessárias compatibilizações e sugestões quanto ao modo de recortar o corpus consultei vários trabalhos, inclusive dissertações defendidas na Linha de Pesquisa Discurso Imaginário e Cotidiano.

Durante os Seminários achei especialmente interessante e didático, o trabalho de Serrani, já lembrado em páginas anteriores. Com esta autora

3 O presente trabalho estava em andamento quando tive em mãos o livro de Júlio G. Aquino: *Confrontos na Sala de Aula. Uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996. Trata-se de uma instigante investigação com eixos partilhados nesta dissertação. O autor referido, como se verá, é convocado em algumas das minhas reflexões.

obtive exemplos de adoções concretas quanto à composição do corpus e às iniciativas referentes aos recortes do empírico, em Análise do Discurso denominados Seqüências Discursivas ou S.D. Tentando melhor precisar a conduta adotada neste trabalho como um todo, devo esclarecer que o empírico inventariado combina diferentes alternativas: Seqüências Discursivas extraídas de material videográfico, entrevistas estimuladas, além de fontes impressas e/ou iconográficas tratadas sincrônica e diacronicamente. Este "corpus complexo" foi integralizado ao "fazer-se" da pesquisa em variados momentos do seu percurso, iniciativa sintonizada com uma concepção dinâmica de "corpus".

Nessa concepção o momento do corpus não precisa ser o inicial da pesquisa, mas é concomitante com o desenrolar de todo o percurso analítico.³¹

Como se verá, os depoimentos e as S.D. constituem, em não poucos momentos, longas transcrições sem as quais o receptor não teria condições de acompanhar as reflexões por ela sugeridas. Ancorei-me nesta decisão em autores que trabalharam fontes orais como, por exemplo, a aqui mencionada Nair Bicalho e também Lastória.³⁸

Foi, aliás, em Lastória que considerei os temas e sub-temas associados à hipótese interrogativa, "Escola: Risonha e franca?" como dilemas, norteadores do trabalho, desde as iniciativas primeiras. Os dilemas são eixos

Conf. Guilhaumou, J. e Maldié, D. "Analyse discursive d'une Journée révolutionnaire: 4 septembre 1793 in *Caliers de Recherche Sociologique*. Montreal U.Q.â, 1984 v.2, 1 pp./37 - 158 apud Silvana Serrani. Op.cit. p.61.

³⁸Conf. Nair Bicalho. Os Construtores ... Op. cit. e Luís Antônio C. N. Lastória. *Ética, Estética e Cotidiano, a cultura como possibilidade de individuação*. São Paulo/ Piracicaba: Unimep, 1994.

diante dos quais os depoentes assumem posições e justificam argumentações.¹⁹

No meu trabalho tentei captar representações e sentidos grupando dilemas configurados em questões da seguinte ordem: escola-agentes, cidade, idealismo, sociabilidade, prestígio, poder, emprego do tempo, matrizes de sentido (por exemplo o mito J.K.), motivações (vocação) e claro, o par, cotidiano/cotidianidade em variadas modulações. Devo esclarecer, contudo, que o procedimento referido foi não mais que organizacional, uma iniciativa para sistematização de dilemas que, como se ver a, se atravessam, configuram superposições conforme, ali as, ocorre no cotidiano. Nas páginas que se seguem, os resultados desta minha reflexão, um caleidoscópio cujas variadas figuras resultam das articulações entre o corpus, os autores elencados nos referenciais e o meu modo de percepcion -los.

³⁹ Conf. Lastória. Op. cit. p. 57.

C a p í t u l o I I

O " Ar q u i v o d a s P a l a v r a s "

"Lutar com as palavras
é a luta mais vã
Entanto lutamos
mal rompe a manhã.
São muitas, eu pouco".

Carlos Drummond de Andrade

Capítulo II: O "arquivo das palavras"

2.1. A "fisiognomia da cidade"

Ainda que a categoria cidade, conforme assinalado anteriormente, constitua uma variável de extrema importância neste meu estudo, escapa ao espírito da proposta, uma abordagem centrada nos aspectos arquitetônicos e urbanísticos. Penso na cidade de Brasília enquanto espaço do poder, penso na sua trajetória histórica marcada por momentos específicos e, neles, as condições de emergência de cenas discursivas de tal modo pulsantes, que, pela via da memória, são hoje (re)tomadas pelos "narradores", cujos recortes seletivos dão conta de evidenciar matrizes hegemônicas de sentido, sobre as quais constroem, em cada conjuntura, representações articuladas aos cenários que as engendram.

Assim, ao desdobrar este segundo capítulo, em partes que registrei como

"anos dourados" e "anos de chumbo" constituindo vertentes do "arquivo das palavras", considerei o espaço brasiliense como "lugar praticado", cenário animado por "atores-narradores", cujas falas trazem as marcas de momentos que os interpelaram de modo peculiar¹.

Se, nos "anos dourados" as palavras, em variados feixes, modulam um quadro eufórico e ufanista, nos "anos de chumbo" o grande sintagma, configura modulações de um quadro político autoritário e ditatorial.

¹ Deve-se a Michel de Certeau a noção de "lugar praticado". Ao distinguir "lugar" e "espaço" ele identifica neste último um "lugar praticado" quando animado pelos passantes. Conf. Michel de Certeau. A Invenção... op. cit. Ver também os desdobramentos de Marc Auge que trabalha, dialogando com Certeau, a noção de "lugares e não-lugares". Conf. Marc Auge. Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo: Papirus, 1994.

Na verdade, o balizamento temporal por mim indicado neste capítulo evidencia-se naturalmente, em alguns trabalhos que ao considerar Brasília como plano de observação, adotam recortes análogos. Citando apenas um deles como exemplo, retomo o diálogo com Nair Bicalho que, "deixando falar o operário", situa o corpus assim construído em dois momentos que compreendem, o final da década de cinquenta até 1964, e a conjuntura dos anos 70.

Embora longas, as transcrições que considero nos itens que se seguem são fundamentais para o acompanhamento do percurso escolhido. Como se verá, selecionei os discursos segundo os já referidos "dilemas", de modo a poder refletir, pela via de desconstrução em, Sequências Discursivas (S.D.), sobre o funcionamento das significações que as atravessam, buscando assim, ainda que nos limites de uma dissertação, traduzir uma filiação à Análise do Discurso (S.D.).

Alocados em lugares institucionais, profissionais e espaciais análogos, interesse-me pelos "narradores", entendendo seus discursos como "caminhos formulados em palavras", conforme lembra Godino, ao dialogar com Lacan.³

Meus "narradores" passeiam neste "lugar praticado" em que se transforma a cidade de Brasília, neste estudo por eles animada, em condições históricas distintas. Tive como objetivo acompanhar seus passos a partir de características que os unem, iniciativa que dispensa a nomeação dos falantes, pois interessa-me pensá-los como sujeitos e refletir sobre o lugar de onde falam, sobre quando falam, de modo a comparar representações e as condições que as engendram.

²Conf. Nair Bicalho. Os Construtores... Op. cit. passim.

³Conf. Cabas Antônio Godina. Curso e Discurso da obra de Jacques Lacan. São Paulo: Ed. Moraes, 1982, cap. I p. 1 e segts.

Nessa tarefa sintonizo-me com o pensamento benjaminiano face à aventura com a metrópole, ("cidade-mãe"), pelas mãos de seus transeuntes. Assim, tomo por empréstimo também a "Fisiognomia - neologismo introduzido para expressar um vaivém entre o objeto estudado" conforme reflete Bolle, bem compreendendo a riqueza do paradigma de Benjamin.⁴

Como se verá, nem sempre me foi possível delinear um perfil dos depoentes com os quais trabalhei. No caso do "elenco" dos anos dourados, colhi as Seqüências Discursivas do vídeo sobre os 30 anos do Caseb, produzido pela professora Maria Coeli a quem me reportarei no próximo item. Evidentemente em uma produção audiovisual centrada nos "tempos do Caseb" não há espaço para detalhes biográficos. Sei apenas que os depoentes constituem um grupo de professores cujas falas emocionadas retomam com orgulho uma juventude dedicada ao Caseb, uma das mais tradicionais escolas brasilienses.

Como para os "anos de chumbo" e para o quadro atual (representações que nos cercam), trabalhei com um empírico baseado em entrevistas por mim realizadas, cuidei de noticiar antes de cada fala, mesmo que brevemente, alguns elementos configuradores do perfil dos narradores. De todo modo, e até conforme combinado, por ocasião das longas gravações que realizei, através de questões estimuladas, em nenhum caso identifiquei nomeadamente os "meus narradores". Afinal, para o espírito deste estudo importa saber de onde falam tais personagens e não detalhadamente quem são eles.⁵

4 Conf. Willi Bolle. Fisiognomia da Metrópole Moderna: Representação da História em Walter Benjamin. São Paulo: Edusp. 1984 p. 18.

5 A propósito, a concepção aqui adotada com relação à História Oral e o tratamento dado aos "narradores", não cobrando a sua identificação, dispensa, por consequência, os acordos legais entre entrevistador e "informantes". No presente trabalho, as falas não são "confidencialidades", não implicam "direitos autorais" enfim, não têm como parâmetros tais normas e padrões de conduta, neste caso, desnecessários. Sobre tais formalizações conf. Paul Thompson. A Voz do Passado. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

Nos próximos itens, dedico-me ao "Vaivém" dos "narradores", aos "dilemas" e a algumas reflexões sobre as representações desenhadas na coreografia dos seus passos.

2.2. Palavras dos "anos dourados".

Não poderia abrir este arquivo sem antes reservar um breve espaço para o relato sobre a sua obtenção, aliás, um modo de testemunhar a solidariedade de pessoas sintonizadas com o meu trabalho e com a escola em Brasília.

Ouvi falar pela primeira vez sobre o vídeo "Caseb 30 anos", de autoria da professora Maria Coeli, do qual constam os depoimentos dos professores pioneiros, quando estive na Feira do Livro de 1996, visitando o estande da Escola Classe 206 sul. Ali estavam sendo expostos diversos textos literários, poemas, redações em formato de livro, tudo produzido pelos próprios alunos da escola, além dos registros fotográficos dos eventos culturais como festas, desfiles, exposições, sempre explorando a temática histórica. Naquela ocasião, conversando com a professora Cleide, diretora da Escola Classe 206 sul, comentei sobre a importância daquele material exposto como fonte para o tipo de pesquisa que vinha realizando sobre o cotidiano escolar de Brasília.

A mesma professora Cleide, demonstrando interesse em colaborar com o meu trabalho de pesquisa, comentou sobre a existência de um vídeo sobre a história do Caseb, sugerindo que eu deveria procurar a autora, professora Maria Coeli, que trabalhava na UnB.

Alguns dias depois encontrei-me pela primeira vez com a professora Coeli em sua sala no Departamento de Produção de Vídeo da UnB.

Gentilmente ela cedeu-me seu vídeo, sem colocar nenhum tipo de restrição quanto ao uso deste material como fonte de pesquisa para minha dissertação.

Em encontros posteriores, tive a oportunidade de conhecer outros trabalhos realizados pela professora Maria Coeli, que inclusive me emprestou outros vídeos por ela produzidos, sobre escolas rurais e o folclore que poderiam ser úteis para que eu pudesse ampliar meus conhecimentos sobre a realidade histórica da educação em Brasília. Nossos encontros foram sobremaneira importantes porque a professora Maria Coeli me forneceu, além do material videográfico, uma lista de telefones para contato com antigos alunos e professores.

Sintonizada com a cidade, a professora Maria Coeli contou-me que quando estudava arquitetura na França, era muito procurada pelos colegas interessados em "tudo saber" sobre a construção de Brasília.

Além do material por mim utilizado, a professora Coeli tem no seu curriculum o vídeo premiado sobre a vida do líder estudantil Honestino Guimarães e, atualmente dedica-se a um projeto sobre a obra do pintor Athaíde.

Vale destacar ainda que o vídeo aqui utilizado mostra os próprios atores sociais falando de sua vivência do cotidiano escolar. A professora Coeli, adota, portanto, uma conduta que muito se assemelha ao procedimento desta dissertação onde busco valorizar a experiência e o saber daqueles que são os construtores da escola e registrar as representações por eles desenhadas.

No cenário dos "anos dourados" as construções discursivas dos narradores destacam de modo especial o "dilema" identificado na estruturação desta pesquisa, como o "mito J. K.". O entusiasmo ufanista que atravessa as

falas neste eixo temático e associações às quais se articula será percebido à leitura das transcrições por mim selecionadas. Senão vejamos:

2.2.1-O "mito J.K."

Narrador nº 1:

Em 1960, o país era mais jovem de espírito acreditava em seus governantes, tinha fé na sua capacidade de vencer os fantasmas que afastavam a modernização e o progresso.

Narrador nº 2:

Com entusiasmo do presidente Juscelino Kubitschek para a transferência da capital, sua determinação ao final do ano de 1959, ele convocou o ministro Clóvis Carvalho, então Ministro da Educação para pedir que tomasse o Ministério da Educação medidas necessárias para que no começo, na transferência da capital houvesse realmente matrícula de todos os jovens que viessem viver em Brasília.

Narrador nº 13:

...o Juscelino Kubitschek foi sem dúvida nenhuma um homem que entendeu o Brasil com grandeza. E para se comportar bem o Brasil só mesmo com esse sentido de grandeza (...) A transformação política proposta por Juscelino Kubitschek era essa transformação de grandeza de que o Brasil.

Narrador nº 17:

A aula inaugural no CASEB foi a coisa mais emocionante para mim que sou gaúcha e fui a primeira professora de história e Geografia a chegar aqui. Cheguei no dia 12 de fevereiro de 1960 e tive a honra de assistir a aula dada por Juscelino. É uma coisa que até hoje me emociona (...) E nós lembramos com muito carinho daquela aula que ele deu, mostrando seu entusiasmo por esta cidade que ele havia concebido.

Narrador nº 18:

... E principalmente três dias depois de inaugurado o Colégio CASEB que foi a 16 de maio (...) tivemos a honra de introduzir

no nosso colégio o senhor Juscelino Kubitschek de Oliveira acompanhado do Ministro da Educação Clóvis Salgado, do Dr. Israel Pinheiro, o construtor da cidade e deputados e senadores e ministros para que o nosso presidente proferisse aos nossos alunos de então, a aula inaugural. E o nosso presidente a realizou com aquela juventude, aquele entusiasmo comunicativo que acarretou as palmas, aplausos e que cada vez mais incentiva ao estudante, ao professor, aos circundantes, aos que estavam presentes, até mesmo os peões de obra, que nós chamávamos "candangos". Até mesmo os candangos da construção do colégio que estava parte construído e parte em construção compareceram arrastados pela liderança carismática do nosso presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira.

Com as transcrições proponho um exercício que se aparta da idéia da "Exemplificação comentada". Penso antes nas transcrições subsidiando encaminhamentos quanto às ressonâncias de significação, verificáveis no funcionamento interdiscursivo. Nesse domínio, vale lembrar as colocações de Courtine e Serrani ao reiterar, na situação de enunciação, as "coordenadas espaço-temporais e circunstanciais."⁶

Ora, outra não é a situação dos meus "narradores" a cujas representações subjaz o mesmo quadro, no qual se engendra e se reproduz o "mito J.K", matriz de sentido da enunciação. Com ela identificados, nossos "narradores", ao abrigo da mesma Formação Discursiva⁷, a veiculam através de enunciados parafrásticos.

Trabalhando com um "corpus" constituído de cartas, Souza o desenvolve desdobrando as transcrições em enunciados recortados. Optei neste exercício,

⁶Conf. Silvana M. Serrani. A Linguagem na Pesquisa... Op. cit. p. 60.

Algumas das noções lembradas neste parágrafo, fulcrais para A.D., conforme lembrado no primeiro capítulo desta dissertação, são trabalhadas por exemplo, nas obras de Michel Pêcheux. Semântica... Op. cit. bem como Regina Zilberman e Ezequiel T. da Silva (orgs) Leituras... Op. cit.

por essa conduta, objetivando destacar relações de sentido que se entrecruzam, e cujas formulações traduzem a mobilização interd cursiva entre sujeitos⁸.

É preciso esclarecer que distando da mera simplificação, a proposta de Souza implica uma tarefa a mais. Observe-se que uma vez organizado, tal material subsidia as Seqüências Discursivas a partir de "dilemas" grupados. Destas Seqüências arroladas os destaques e entrecruzamentos resultam do trabalho em torno dos "enunciados recortados".

Segundo tal conduta, obtive o seguinte quadro de fragmentos:

- [1] "... o país era jovem... tinha fé... [a] modernização e o progresso".
- [2] "... com o entusiasmo de presidente Juscelino Kubitschek"
- [13] "J.K. ... entendeu o Brasil com grandeza".
- [17] "... lembramos com muito carinho daquela aula que ele deu, mostrando... entusiasmo."
- [18] "...presidente... com aquela juventude, aquele entusiasmo comunicativo. [a] liderança carismática do nosso presidente..."

Nos "enunciados recortados" acima chamam a atenção a força do "dilema" do "mito J.K". Autores como Holston dedicando-se ao estudo de Brasília, lançam um olhar sobre a retórica que mitologiza a sua fundação:

São vários os elementos míticos do plano. Mantendo o padrão de outros mitos de fundação, o plano sugere que a fundação de uma capital é um ato civilizatório. Dá forma e identidade a um meio geográfico (o Planalto Central), que será dominado e ocupado por uma raça de heróis..⁹

8 Conf. Pedro de Souza. Confidencias da Carne. O público e o privado na enunciação da sexualidade. Campinas: Unicamp, 1997.

9 Conf. Jaime Holston. Cidade Modernista. Uma crítica de Brasília e sua utopia. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 74.

Penso no "mito J.K." encrustado no mito da fundação da cidade. Neste. com a aura desenvolvimentista, a representação do presidente o situa no Olimpo dos heróis.

Barthes refere-se ao mito contemporâneo configurado em "discurso" que não se encaixa nas grandes narrativas. Assim, para ele, o mito contemporâneo é "quando muito uma fraseologia, um 'corpus' de frases (de estereótipos)... "!

Se bem observo as falas dos "narradores"⁷ e as representações selecionadas nos "enunciados recortados", as colocações de Barthes ali cabem com pertinência. Gravitam em torno da imagem de J.K palavras que compõem um mosaico de repetidos desenhos calcados na força de um imaginário onde a organização discursiva se sustenta na ênfase de elementos grupados no feixe "modernização, progresso, entusiasmo e juventude"⁷⁷.

Por outra parte o "mito J.K."⁷⁷ se constrói também tendo como suporte seu carisma, atributo, aliás, explicitado por um dos "narradores"⁷⁷.

Quando se estuda a retórica, em perspectiva discursiva, tem-se oportunidade de uma reflexão que não se esgota na questão das figuras de estilo. Refiro-me por exemplo, a autores como Meyer e Rocco. Considero-os, neste item, pela razão de ver na figura de J.K e no entorno desenvolvimentista que a envolve, ressonâncias de um carisma e de falas repletas de persuasão e mesmo sedução.¹¹

¹⁰Conf. Roland Barthes "Mudar o próprio objeto" in Gennie Luccioni et alii. Atualidade do Mito. São Paulo: Duas Cidades, 1997. p. 11.

"Conf. Maria Thereza F. Rocco. Linguagem Autoritária. São Paulo: Brasiliense, 1989 e Michel Meyer. Quéstions de Rhétorique: Langage, raison et Séduction. Paris. Librairie Générale Française, 1993.

O já mencionado Holston retoma a idéia da fundação de Brasília desde os meados dos anos cinqüenta em plena campanha presidencial. Aos argumentos contrários J.K respondeu com a fixação da data de 21 de abril de 1960 para a inauguração da capital.

Kubitschek e seus aliados reagiram com uma hábil e bem

sucedida campanha para legitimar a construção da cidade. Essa legitimação combinava com a mitologia do Novo Mundo e a teoria do desenvolvimento, associando a fundação da capital à fundação de um Novo Brasil. Ao longo da história brasileira, essa vinculação teve vários nomes, incluindo Nova Lisboa, Petrópole, Pedrália, Imperatória, Tiradentes, VeraCruze, por fim Brasília – cada nome simbolizando as intenções numa única proposição retórica, expressa tanto na concepção modernista da cidade como no plano governamental para ocupá-la.¹²

Se a mitologia do Novo Mundo e as idéias desenvolvimentistas sustentaram a idéia da construção, estes eram também vetores, acionados no âmbito nacional através de discursos institucionais de cunho desenvolvimentista como por exemplo o ISEB. De todo modo, não se trata neste "dilema" de enfatizar o papel do Estado mas sim, de destacar seu principal "retor": J.K, seu poder de comunicação atributos sempre lembrados¹³.

Como vimos, o narrador nº 18 seleciona na memória a presença de peões de obra por ocasião da aula inaugural do CASEB e J.K sendo por eles aplaudido. No caso dos "candangos", impossível descartar as ressonâncias de significação que emanam da fala de um dos depoentes de Bicalho que a

¹²Conf. James Holston. Op. cit. p. 27

¹³Nos estudos dos atos retóricos o ator político é chamado "retor" (comunicador considerado em seu comportamento comunicativo) Conf. Tereza L. Halliday "Retórica e Política: a questão da responsabilidade. In Heloísa Matos, (org) Mídia, eleições e democracia. São Paulo: Página Aberta Ltda. 1994, p. 100.

transcreve objetivando ressaltar uma imagem que "'se propaga através de gerações."14

Ajudante Francisco:

E o Juscelino que eu ouvi fala que ele era muito bom pro povo, muito bom mesmo, fazia muito milagre pro povo, todo mundo gostava dele..

Refletir sobre os "passos" do discurso de Francisco que parece dialogar com nossos "narradores", é pensar no mito do tempo presente em seu limite, é decolar no imaginário entendendo-o como "a inventividade proliferante [que] brota por todos os poros e todas as fissuras,"15

2.2.2 - Sociabilidade e idealismo

Este dilema, articulando dois aspectos "Sociabilidade e Idealismo'" traduz, em sua associação, representações dos "anos dourados" matizados de solidariedade, orgulho profissional e esperança. Não obstante os receios diante do novo, os discursos trazem as marcas de percursos de fé, e, naquela conjuntura, o "horizonte de chumbo", que em breve se insinuaria, era algo incogitável. Pela via da transcrição acompanho os passos dos "narradores" e os flagro parafrásticos nas representações em que (re)atualizam a conjuntura dos "anos dourados."16

14Conf. Nair Bicalho. Os Construtores... Op. cit. p. 174

15Conf. Clémence Rammoux. "Mitologia do Tempo Presente" in Gennie Luccioni (org) Atualidades do ... Op. cit. p. 25.

16A numeração prossegue no mesmo critério de entrada (participação dos "narradores" no vídeo "Caseb 30 anos"). Lembro que na organização do corpus combinei as entradas referidas e os dilemas numerados em seqüência por mim alvitrada. Incluí no mesmo empírico um depoimento oral obtido diretamente por mim e que recebeu na pesquisa a identificação de narrador (nº 28).

Narrador nº14:

Ou seja, todos estavam começando uma nova vida, todos tinham novas perspectivas e fez com que nos juntássemos, nos uníssemos todos no sentido de superar dificuldades.

Narrador nº 15:

Enfim, vivendo a escola momento a momento num clima de entrosamento extraordinário com os alunos que também viam na escola sua segunda casa e aqui tinham um ambiente muito salutar. Para mim foi realmente uma das coisas mais significativas de minha vida. O ano de 60 representa uma lembrança das mais felizes.

Narrador nº 16:

Nós as moças, nós vivíamos numa república então em cada casa, eram casas que eu considerava casas excelentes. Hoje em dia nós denominamos HP3. Nós morávamos na W3 Sul, então eram casas para 6 professoras, então na W3 nós tínhamos 3 casa então um total de 18 professoras solteiras. E a gente era muita querida e respeitada.

Narrador nº25:

Deixei lá minha família aquela tristeza e vim para Brasília, num mundo, um mundo que era assim inteiramente diferente para mim, era o fim do mundo. E nós vivíamos ali na 413 Sul no cortiço J.K, depois foi chamada "favela colorida". Mas éramos muito unidos porque eram dois prédios só de professores.

Narrador nº 33:

Brasília antes da inauguração, porque quando os professores chegaram aqui, eu já estava aqui, eu fiz questão de receber meus colegas quando vieram para cá. Mas antes da inauguração Brasília era um imenso canteiro de obras. Era uma cidade que tinha uma gloriosa poeira que se enfazava em vidrinhos. Tinha vidrinhos com a poeira de Brasília que era a única coisa que Brasília podia produzir na época.

Narrador nº20:

Espalharam boatos, diziam coisas que realmente não constituíam verdades. As pessoas pareciam querer fazer através de uma crítica a Brasília, fazer uma oposição ao presidente Juscelino Kubitschek. E isto trazia a muita indecisão, medos. Aqueles que por vontade própria ou por necessidade de trabalho decidiram vir para Brasília, viveram no fundo um grande receio, algum medo de que aquilo era um sonho que poderia esboroar, que poderia se perder.

Narrador nº8:

Brasília foi um sonho que de certa maneira representou um núcleo de anos de esperança e euforia no Brasil (...) Vim para Brasília com vários colegas aqui, de várias partes do Brasil, com esperança de montar um sistema educacional diferente e novo (...) E feita estas provas, chamado a Brasília vim para Brasília realmente maiores esperanças ao menos a curto prazo, esperança no sentido de vida, de se instalar, de morar por aqui: Eu queria passar um ano como se passa um ano no exterior, num mundo diferente.

Narrador nº8:

O projeto lançado por Lúcio Costa era um projeto de a primeira vista mostrava que faria uma decisão política de se implantar uma capital irreversível. Mas já aparentava com muita clareza, que como foi desenhada era uma cidade inviável. Era um sonho socialista de igualdade, de democracia de oportunidade semelhante para todos, que não eram em nada, não eram viáveis num país que tinha uma estrutura predatória.

Narrador nº28:

E, tem coisas curiosas do meu tempo que a memória da gente vai falhando, né? A medida que a idade vai avançando a gente vai esquecendo muitas coisas. Isso, eu estava conversando com uma senhora que estava domingo lá em casa, que é uma pena que não exista nada publicado a respeito da história do Brasil, não só da área de ocupação, mas de um modo geral. Ninguém teve possibilidade na vida. Um outro ... coisas até curiosas, estamos desaparecendo aos poucos. Eu me lembro de alguma coisas, mas daqui a pouco a gente vai esquecer, não ficam na

memória da cidade. Acho que o Brasil, de um modo geral, não é muito preocupado com a memória. Eu vim dia oito de abril de 1960. Eu vim aqui participar de um seminário com todos os professores que foram selecionados pelo MEC, através de um concurso público, para exercer, para desenvolver a escola de Brasília. Então eu participei inicialmente de um seminário, ele até se desenvolveu ali na Escola Parque, na 708. Depois, então, foram mais quinze dias no Rio de Janeiro, ao todo trinta dias (...) ... iniciado o processo escolar de Brasília. E, depois, então, eu já vim em caráter permanente. Eu cheguei aqui no dia 9 de maio de ... A já integrado ao grupo eu comecei o meu trabalho, efetivo. Saímos da parte teórica e começamos a pegar na prática. Esse concurso foi feito a nível nacional, mas ele acabou recrutando professores de diversos estados e que, em certos momentos, tornou-se até interessante, a gente, dentro do grupo, você tinha uma série de informações que foram sendo oferecidas, há diferença entre os estados desse país. Quer dizer, eu nunca tinha convivido com um nordestino, por exemplo. Aqui encontramos nordestinos, goianos, cariocas, mineiros, paulistas, tudo, era uma verdadeira Babel. E isso, de certo modo, foi até interessante durante algum tempo.

Como se observa das transcrições acima reitera-se a situação de enunciação, desta feita com o pêndulo voltado para o dilema da Sociabilidade e do Idealismo.

Organizados sob a forma de "enunciados recortados" obtém-se o seguinte quadro de fragmentos:

[1] Todos... tiveram novas perspectivas e (isto) fez com que nos juntássemos, nos uníssemos...

[2] ... clima de entrosamento extraordinário com alunos... viam na escola sua 2a casa... ano de 60... lembrança das mais felizes.

[3] ... moças ... numa república ... casas excelentes ... dezoito professoras solteiras ... querida(s) e respeitada(s).

- [4] ... aquela tristeza e vim para Brasília, num mundo, um mundo que era assim inteiramente diferente ... era o fim do mundo ... mas éramos muito unidos...
- [5] ... quando os professores chegaram... eu fiz questão de receber meus colegas... era uma cidade que tinha uma gloriosa poeira...
- [6] espalharam boatos... não constituíam verdade... vieram no fundo com algum receio, algum medo de que aquilo era um sonho que poderia se esboroar.
- [7] ... foi um sonho... núcleo de anos de euforia ...eu queria passar um anos num mundo diferente.
- [8] ... era um sonho socialista de igualdade ... oportunidades para todos ... não eram viáveis num país que tinha uma estrutura predatória.
- [9] ... daqui a pouco a gente vai esquecer, não ficam na memória da cidade ... eu nunca tinha convivido com um nordestino ... aqui encontramos nordestinos, goianos, cariocas, mineiros, paulistas ... verdadeira Babel ... vibração muito grande dentro do grupo ... empolgação natural... de certo modo... até interessante... algum tempo...

Lendo e relendo as Seqüências Discursivas e os "enunciados recortados" para o presente dilema, ali percebo como pano de fundo o "espírito de aventura" que, efetivado ou não é um atributo natural do ser humano. Ao estudá-lo, Cardoso distingue algumas das motivações de tal impulso que vão desde o lucro, o dinheiro, a glória, a fama, o misticismo, a descoberta de si próprio, o nacionalismo ou a "pura e simples aventura"¹¹

Evidenciam-se nos narradores matizes que mesclam os impulsos sugeridos. Como se sabe, o "mito da fundação" de Brasília invoca a saga da empresa dos bandeirantes em sua dimensão de iniciativa desbravadora e os recortes acima de algum modo sugerem a sua incorporação.

⁷Conf. Athos Eichler Cardoso. O que é Aventura. São Paulo: Brasiliense, 1987 p. 32-34.

Nas insistentes indicações de solidariedade penso nas reflexões de Maffesoli quando articula relações interpessoais com o ambiente físico "esse dado que constitui o lugar onde vivo". Resumindo a sociabilidade como um "interacionismo simbólico" é ainda Maffesoli que sugere a noção de religação.

Jogando com o sentido que se pode dar em francês a esse

termo: porque me liga aos outros, mas também pensando em seu significado em inglês, e que remete a confiança que posso ter nos outros, ou a confiança que experimento com outros diante de algo que nos é exterior¹⁸

Nos sentidos das falas dos "narradores" percebe-se a representação

desta sinergia que impregnava o clima dos "anos dourados". Não obstante os receios diante do novo, é interessante notar a positividade de uma esperança partilhada na oportunidade da experiência comum.

Considero aqui a perspectiva do projeto profissional que mobiliza os

"narradores" que se reconhecem, naquele momento, como incumbidos de uma importante missão. Aflora assim o trabalho como objetivação criadora e, capaz portanto de superar a cotidianidade.¹⁹

Interessante notar, em pelo menos uma das seqüências, a constatação de

um dos "narradores" referente ao sonho de uma sociedade igualitária em um país de desiguais. De todo sobre aquele momento de euforia, o que a memória "devolve" para o grupo é um cenário propício à prática da alteridade, convivia-se com o outro com a espontaneidade que é "característica dominante da vida cotidiana."²⁰

18 Conf. Michel Maffesoli. No Fundo das Aparências. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 259.

19 Conf. J. P. Netto "Para a crítica da vida cotidiana". Op. cit. p. 69-70.

20 Conf. Salvador A. M. Sandoval "Algumas Reflexões sobre cidadania e Formação de Consciência Política no Brasil" in Mary Jane P. Spink (org) A Cidadania em Construção. Uma Reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, p. 63.

Ainda que a categoria gênero não configure uma preocupação no âmbito deste estudo, impossível não comentar alguns dos sentidos das formulações que expressam a condição das mulheres solteiras. Nos "anos dourados" a narradora salienta as "dezoito professoras solteiras, querida(s) e respeitada(s)." A formulação remete a pré-construídos configuradores de estereotípias. Nádia Amorim ao estudar tais questões reflete sobre "os obstáculos com que se defronta a mulher solteira para o reconhecimento de sua dignidade." É a mesma autora quem nos lembra os preconceitos consubstanciados desde os provérbios que povoam o imaginário popular.²¹ Se bem entendo a noção de Formação Discursiva, a seqüência que enseja estas breves anotações, bem exemplifica o assujeitamento do sujeito à F.D. que o abriga.

Acho interessante relembrar neste aspecto, que a Formação Discursiva se relaciona à Formação Ideológica, cujas marcas povoam os discursos, sinalizam as argumentações e delineiam o seu funcionamento. Assim, os efeitos de sentido da associação "mulher solteira - respeito" caracterizam uma Formação Ideológica atravessada por tal referência e só nela encontra condições de significação. Em outras palavras, seja para criticar, rejeitar ou salientar positivamente (como foi o caso), o tema vem à baila como constitutivo de discursos e práticas-sociais que apontam para a naturalização do casamento como "destinação", bem como para a conotação e estereotípias que recortam o universo feminino, também pela via do estado civil.²²

²¹ Conf. Nádia Amorim. *Mulher Solteira: Do estigma à construção de uma nova identidade*. Maceió: EDUFAL, 1992, p. 52. A autora lembra a ideologia machista que repercute no fraseado popular "mulher sem homem é mulher sem nome".

²² Sobre o papel das Formações Ideológicas no funcionamento discursivo conf. por exemplo Eni. P. Orlandi - *A Linguagem e Seu Funcionamento: As formas do Discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 105-123. Sobre a instituição do casamento no Brasil em perspectiva histórico-discursiva ver também Josette Magalhães Dordello. *Entre o Reino de Deus e o dos Homens: Casamento no Brasil (final do Império e primórdios da República)*. Tese mimeo. UnB/His. 1995.

É ainda dialogando com o corpus que sou levado a associações entre as marcas da enunciação e os "enunciados recortados" e me proponho a retomar o narrador número 28 que foi por mim entrevistado e cuja fala integrei ao vídeo trabalhado. Destaco no "enunciado recortado" de número nove os fragmentos referentes ao convívio com "nordestinos, goianos, cariocas, mineiros, paulistas..." que ele identifica como uma "grande Babel", espaço de "vibração, empolgação natural... dentro do grupo". Num primeiro sentido, o discurso sugere saudavelmente um grupo de brasileiros partilhando uma socialidade, na qual a origem geográfica é conotada até com certa ludicidade. Mas, observando melhor a formulação, a inscrevo em Formação Discursiva que encontra efeitos de sentidos nas articulações entre indivíduos e respectivos locais de nascimento, matizando-as, de modo a abrigar estereotípias e preconceitos. Como se sabe, a própria Brasília constituiu desde os seus primórdios um locus ideal para tais articulações. Basta reter os contingentes de "candangos", seus estados de origem, sua posição na pirâmide social e as permanências conotativas ainda no tempo presente. Refiro-me ao anonimato de pessoas das classes subalternas atualmente trabalhando como zeladores, frentistas de postos, pessoal de construção civil dentre outros que ainda hoje, ignorando os nomes de batismo, chamamos por "Maranhão", "Paraíba", "Ceará", "Bainhaninho", "Piauí", sempre com a maior "naturalidade".²³

Também em outros setores, o contingente de nortistas e nordestinos cresceu na Capital da República. Eles aí estão, no funcionalismo público, no comércio, no magistério e assim penso sobre os sentidos de modulações como "até interessante", "de certo modo", "durante algum tempo", intercaladas na fala no narrador de número 28. Elas parecem sugerir reservas e concessões,

-3 Evidentemente tal quadro não se circunscreve a Brasília. Há poucas semanas (setembro de 1997) a mídia alardeou nas colunas de esporte o discurso de um jogador de futebol que descontente com o juiz, conotou-lhe pela via dos seu estado de origem "É um Paraíba".

ambigüidades melhor apreendidas quando as situo na coerência da Formação Ideológica que as constrói.

Voltando-me agora para outras Seqüências, destaco aquelas nas quais a escola é representada como "segunda casa" inclusive pelo alunado. Nestas "lembranças das mais felizes", a evocação traz a imagem da casa, símbolo caro a todo ser humano, onde se estruturaram elaborações imaginárias pois, segundo Durand, "... a casa é mais que um lugar para se viver, é um ser vivente."

De fato, nas representações dos "anos dourados", não apenas o lar, ou a escola, mas a cidade nova, na empolgação dos que a habitavam, era praticada como lugar experimentado pelo projeto comum, vivido, vivenciado, "vivente".

Não desconheço que este quadro não se desenhou como um decalque homogêneo, penso em níveis de assujeitamento, em falas contraditórias, muito embora interpelados pela dominância da matriz ufanista. Nesse entendimento, selecionei o "enunciado recortado" de um narrador (recorte nº 8), que no material videográfico que ensejou o corpus, identifica-se como um professor de História. Sua construção discursiva traz as marcas do sonho mas, ao mesmo tempo, o questiona, inquieta-se com o descompasso entre as fantasias da igualdade "inviáveis num país que tinha uma estrutura predatória".

Aliás, no projeto que defendi como etapa obrigatória desta dissertação, considerava a possibilidade de trabalhar mais detidamente as representações de professores de história. Assim como ocorreu com outros aspectos dos quais abri mão, esse recorte foi "enxugado", pois não haveria condições de tempo e espaço no texto final, para tantos desdobramentos nos limites de um mestrado. Mas, ainda assim, permito-me destacar na fala do "narrador - historiador"

:4Conf. Gilbert Durand. As Estruturas Antropológicas do Imaginário. Lisboa: Presença, 1989, p. 168.

pistas para a reflexão sobre uma postura que, ao meu ver, não encontra seus sentidos através da mera "coincidência".23

2.2.3. - "Chamados e escolhidos": A estruturação proxêmica da vida cotidiana

Nos "anos dourados", sociabilidade, idealismo, prestígio e poder estão presentes. Assim, nas Seqüências Discursivas, um olhar mais atento sobre os sintagmas de que se compõe cada uma delas, põe em destaque formulações que se repetem quanto aos sentidos, ainda que as palavras adotadas sejam outras. Parafraseando-se a si próprios e a seus pares, as falas dos narradores sugeriram que o "dilema" considerado neste item, dispensasse a etapa da transcrição de Seqüências. Limitei-me, neste caso, selecionar os "enunciados recortados" que se seguem, indicando respectivamente nos parênteses e colchetes, os "narradores" e os "enunciados recortados".

(13) [1] ... alunos eram maravilhosos... unhamos consciência de que Brasília o que fossem o aluno daquela época, os alunos seriam o que não nós conseguíssemos fazer com eles.

(13) [1] ... [os alunos] dependendo do trabalho que nós fizéssemos.

(7) [2] ... todos os professores, pais... como uma grande família...

(7) [2] ... não só alunos como pais e tios como... uma família bem grande... isso nos ajudou a gostar de Brasília, a criar raízes.

(15) [3] ... tenho uma lembrança assim maravilhosa de nossas aulas.

25A Banca constituída para a defesa do projeto pelas professoras Thereza Negrão (orientadora), Tânia N. Swain (His) e Marisa Veloso (Sol) sugeriu o "enxugamento" referido. Na verdade, reconheço que a sugestão não poderia ter sido mais providencial pois viabilizai um trabalho que corria o risco de perder-se, tantas eram as "frentes" que me estimulavam ao considerar o objeto de estudo.

- (15) [3] ... vivemos com aquela vontade de doar o máximo que nós Unhamos.
- (27) [4] ... E foi um aprendizado maravilhoso.
- (27) [4] ... nós estávamos lutando por um ensino moderno, novo... programas que fossem vivenciados pelos alunos.
- (29) [5] ... a turma espetacular que veto para cá... foi selecionada... uma coisa fantástica.
- (29) [5] ... talvez não se consiga por muito tempo reunir um grupo quase homogêneo... no seu idealismo que contaminou aqueles alunos nossos aqui.
- (12) [6] ... fomos selecionados entre mil nomes, mil candidatos em todo Brasil... viemos para inaugurar o ensino médio.
- (12) [6] ... o ideal que nos animava no ensino médio era a renovação, sobretudo uma integração.
- (6) [7] ... ao fazer essa seleção... fui me entusiasmando com o plano... os professores também encantados em viver para a escola o dia inteiro.
- (6) [7] ...os professores encantados também, então, eu me entusiasmei com o plano e quis vir.
- (23) [8] ... o que eu esperava foi mais ou menos o que eu encontrei, uma coisa completamente diferente do que estava acostumado...
- (23) [8] ... foi muito interessante, acredito até que a vida era mais interessante do que agora.
- (21) [9] ... perante os alunos procurei tirar deles o máximo de criatividade possível.
- (22) [10] ... estudei demais toda a parte metodológica para bem orientar meus alunos.
- (30) [11] ... os alunos... ficavam o dia inteiro conosco.

- (30) [11] ... eles [os alunos] tinham muito interesse de mostrar aos professores a capacidade de aprendizagem.
- (24) [12] ... nossa alegria, nossa vida era dando aula.
- (24) [12] ... saíamos da Caseb... conversávamos... quando chegava aquela hora de dormir era aquela tristeza...
- (28) [13] ... os professores de tempo integral eles viviam todos as horas de seus dias em relação à escola... quando saíam da escola e iam para suas casas, naquela quadra, naquele bloco... só professores.
- (28) [13] ... então se continuava a levar a escola para dentro de sua casa.
- (28) [13] ... os alunos também tinham tempo integral... cresceram junto com a escola... o professor estava lá à disposição do aluno, mas era uma disposição que se fazia de uma maneira... por entusiasmo, por vontade de ajudar aluno.

Ainda que os "enunciados recortados" ao meu ver, falem por si, reservo este espaço para algumas considerações desencadeadas pelo "dilema" que nomeia o presente item, e algumas aspectos que a ele associam. Não desconhecendo que as inter-relações se constróem na dupla via da atração e da repulsão, reconheço também, a partir dos relatos dos "narradores", que as suas representações dos "anos dourados" sublinham nos modos de interação, a mediação do lugar, e penso aqui em Maffesoli ao refletir sobre o "espaço [que] só tem sentido se pode ser vivido com outros, de perto." É o mesmo autor que fala em "reinvestimento do espaço vivido, que, segundo a escola de Paio Alto, pode se chamarproxemia."26

Mesmo enfocando outras dimensões e referindo-se a exemplificações distintas, dialogo com Maffesoli estabelecendo paralelos sobre aspectos proxêmicos sugeridos pelas representações dos "narradores". Afinal, suas falas

traduzem experiências de todas e de cada um eles se ligam pelos mesmos projetos, é o "lugar tomando-se laço" \ é a cidade como "espaço de celebração". "Reunimo-nos, reconhecemo-nos no outro, e assim nos conhecemos."27

É também Maffesoli quem considera diferentes lugares da cidade como "pontos altos" nos quais se constróem a "comunicação - comunhão". No caso, para o autor, tais lugares vão desde o bar à pracinha, as salas de ginástica, enfim, onde as pessoas se encontram.28

Retenho entretanto, consideradas as falas dos "narradores", a observação de que nos "anos dourados" a própria instituição escolar era vivida como um "ponto alto". Fazendo ponte com a casa, era um espaço de comunhão.

Nesse entendimento os agentes professores-alunos, não obstante a hierarquização, vivenciavam o mesmo projeto, pontuado de cumplicidade e cooperação dentro e fora da escola. Nos anos dourados alunos e professores pareciam estruturar a teatralização da vida cotidiana fundamentando-a na reiterada articulação "grande família-projeto comum", {público domus}.

Naquele cenário, se o cotidiano é como quer Maffesoli, o "lado de sombra" do social, ele era iluminado pelo projeto comum que cultivando o presente e apostando no futuro, interpelava professores e alunos. Aqueles, "escolhidos, chamados", estes "interessados, envolvidos" quase que messiamicamente.

27 Ibid. p. 268.

28 Ibid, p. 269.

29 Sobre o cotidiano como sendo o "lado da sombra" do social conf. Michel Maffesoli. A Conquista do... Op. cit. passim e Maria Cecília S. Teixeira. Antropologia, Cotidiano... Op. cit, p. 17.

Nesse ambiente, representado como "eterna celebração" citações de uma cidade "risonha e franca" abrigando uma instituição escolar com as mesmas marcas, tal seja "uma escola risonha e franca". Conforme destaquei, a intensidade do vivido assegurava múltiplas suspensões da cotidianidade. Como se verá na próxima parte do presente capítulo, os "anos de chumbo" não ostentam verbalizações pluralizadas de "dilemas" por parte dos narradores. A onipresença de um quadro autoritário resume as falas entrecortadas de silêncio.

2.3. - Palavras dos "anos de chumbo"

2.3.1 - Os "portadores da história"

Ao compulsar as falas dos "narradores" tendo como referente a conjuntura dos "anos de chumbo" em Brasília e nela, as representações da instituição escolar, pude perceber profundas diferenças entre este quadro e o "olhar dourado" que marcou, como vimos, a primeira parte do presente capítulo. Lá, o projeto comum concorreu para a teatralização de um cotidiano onde os atores se percebem também como "criadores da história". Aqui, essa dimensão de autonomia parece ter sido engessada, dando lugar a dimensões de heteronomia, onde os "narradores", não mais envolvidos na elaboração criativa, são meros "portadores de história"?Q

Não desconhecendo as complexidades e a exuberância dos referenciais

do pensador grego, permito-me entretanto, sem maiores pretensões e buscando, ainda assim, não ser superficial ou equivocado, refletir na esteira de

30 Adotei aqui, com as devidas compatibilizações, a polarização "Criadores de História - Portadores de História" trabalhada por Enrique? a» articular reflexões de Reisman e Castoriadis em seus estudos sobre a organização da sociedade. Conf. Eugène Enriquez. "Caminhos para o outro..." Op. cit. p. 89.

Castoriadis neste momento do meu estudo. Penso no discurso dos "narradores" e na interlocução com o Estado, como sujeitos em relação ao discurso do "outro".

Assim, penso também no diálogo dos "narradores" com um Estado que nos "anos dourados" configurava a representação de um programa comum. Nos anos de repressão esta relação se altera e os sujeitos "narradores" instauram uma relação com o "outro" que os domina, que "aceitam" sem que isto implique legitimá-lo. Perdendo a autonomia, perdem também o atributo do sujeito que "sabe ter boas razões para concluir: isto é bem verdadeiro e isso é bem o meu desejo"³¹

Em tal quadro, a memória parece selecionar e condensar nos "narradores" aquilo que a ditadura lhes roubara. Estimulados pelo dilema que articula "escola-Brasília-ditadura", as representações parecem expor cicatrizes e as falas indignadas deixam entrever a questão: "escola, risonha e franca?"

2.3.2. - Seqüências de chumbo³²

Na seqüência abaixo, com a qual abro as representações dos tempos da ditadura, a narradora foi selecionada do conjunto anterior, ou seja, "anos dourados", daí ter sido preservada a mesma identificação numérica. Achei importante inscrevê-la nesse novo conjunto, levando em conta que sua fala, na seqüência escolhida, guarda com a dos demais depoentes por mim entrevistados, uma sublinhada sintonia. Senão, vejamos:

³¹ Conf. Cornelius Castoriadis. A Instituição Imaginária da Sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 126.

³²Diferentemente da estruturação das Seqüências Discursivas das "Anos dourados", organizadas numericamente pela ordem de entrada no vídeo para posterior grupamento, segundo os "dilemas"; nesta segunda parte integro uma "narradora" do vídeo (nº 32) e se seguida, trabalho, os "narradores" das entrevistas por mim realizados.

Narradora nº32:

... na vida esse peso foi muito fone e bravo, né, porque você tendo um ato institucional em cima numa cidade sitiada é claro que isso foi bastante doloroso, né, mas não impeditivo do ponto de vista criativo da ação né, porque tira o emprego, tira isso, tira uma série de coisas, mas ainda não houve acho que em nenhuma época na história, né, alguém que pudesse te tirar a imaginação, o poder de pensar, não existe isso, né, e é isso que realmente incomoda e é esse o mote que sempre que há uma mudança existe essa mudança sempre atinge a área de educação e a área de cultura neste gancho que ela tem, né, de rompimento, mesmo entre Brasília é a soma de muitas rupturas.

A narradora de "número 1" tem o clássico perfil da professora tradicional, se é que posso assim me expressar. Nosso primeiro contato foi no próprio Caseb onde trabalhei durante um ano em 1994.

Por ocasião das iniciativas referentes ao empírico do presente estudo, ocorreu-me procurá-la para uma entrevista. Pude então constatar a coerência do seu discurso com a conduta por ela adotada no ambiente escolar onde por algum tempo convivemos. Se, nas seqüências dos "anos de chumbo", essa educadora, hoje aposentada, deixa evidentes as marcas de um quadro sombrio, na fala como um todo ficam evidentes também os valores, modos de ver e experiência quando o tema é escola - educação. Assim, incluiu em sua fala aspectos que traduzem questões atuais como a violência nas escolas, o problema das drogas, relacionamentos e sociabilidade.

Quanto a uma eventual participação junto ao sindicato, por exemplo, a narradora "prefere não se envolver". Sobre os "anos de chumbo", chamam a atenção na Seqüência Discursiva selecionada as expressões "liberdade vigiada", "mancha cívica" e os "pseudo - alunos".

Narradora nº1:

... nessa época nós tínhamos uma certa liberdade, mas era uma liberdade vigiada, na época não tínhamos conhecimento de que

éramos seguidos, nosso trabalho estava sendo avaliado e que havia uma ficha nossa individual no DOPS, onde só se podia ministrar essas aulas as pessoas que não tivessem nenhuma mancha cívica, ... vim a saber quinze anos depois que havia gente vigiando nosso comportamento, pseudo-alunos, isso na rede pública.; ... tive colegas cujos maridos desapareceram e vieram retornar totalmente desequilibrados... não percebemos na época... quem entregava, quem e porque entregou...

A narradora abaixo incluída sob o "número 2" possui, no conjunto dos depoentes, uma interessante peculiaridade pois no Centro de Ensino do Núcleo Bandeirante (CenB), ela acumula experiências como ex-aluna, professora e diretora. Trata-se de uma profissional cuja entrevista mostrou seu engajamento quanto às questões sócio-políticas brasileiras.

Sindicalista e militante política, a narradora "número 2" demonstrou clareza ao inscrever o cotidiano da escola e suas questões, no quadro mais amplo da nossa sociedade. Vejamos alguns fragmentos da fala desta professora de matemática diplomada na UnB onde teve atuação efetiva junto ao Diretório Central dos Estudantes (D.CE).

Narradora nº 2:

... o que é amar o Brasil? Será você lutar por ele... eu não defendo ficar todo dia, todo mês, hasteando a bandeira, igual na época da ditadura... eu acho terrível...; de uma forma você se apaixonava, porque o tempo todo; 'Brasil: ame-o ou deixe-o \ lembra da frase? Na ditadura 'ame-o ou deixe-o \ Era praticamente imposto, aquele amor obrigatório ali... eles souberam fazer isso muito bem... a gente acabava amando... pelas falsas imagens criadas pela ditadura. Eles não mostravam a podridão, mostravam só as praias, as matas... eles não viam a podridão.; Como o povo é alienado, a maioria não acompanha de perto, acreditavam. Tanto é que eles estão no poder até hoje.; ... todas as escolas tinham que ter retrato do presidente.; Eles usavam a gente como massa de manobra... queriam inaugurar uma obra, então nós éramos chamados pra estar lá... pra fazer quorum pra ditadura... e ali eles davam

lanches, compravam os estudantes.; É triste lembrar disso, mas é verdade.

Professora de História da Fundação Educacional do Distrito Federal (F.E.D.F) atualmente aposentada, a narradora "número 3" ao longo da entrevista gravada e mesmo durante todo o tempo em que conversamos, deixou-me impressionado com o seu preparo, diria mesmo a sua enunciação e a sua articulação política. Compreendi tais atributos ao ser inteirado sobre aspectos de sua formação desde a infância cujo ambiente familiar incentivou desde cedo a prática de leituras e a apreensão de valores humanísticos.

A narradora "número 3" que participou de projetos educacionais inovadores em Brasília, viveu também, aqui, os terríveis "anos de chumbo":

Narrador nº 3:

Ah... eu acho que o golpe de 64 abalou com as estruturas... abalou definitivamente com as estruturas do ensino no Brasil; Eu vi que o nível dos alunos foi caindo muito. Eles não sabiam nem falar; ... o diretor me chamava na época da ditadura... 'sabe que você pode ser demitida de uma hora para outra?'. Eu estava cansada daquilo e me amedrotava. Você não podia falar nada. A minha sorte é que eu não dava aula de História do Brasil. Eu não queria porque senão eu ia ser presa no dia seguinte. Uma vez me mandaram falar no Caxias. Eu digo 'olha, melhor eu não falar. Não me bota pra falar nisso, nem independência do Brasil. Manda aquele professor ali que ele vai fazer direitinho ... posso hastear a bandeira, mas o resto eu não faço.; Foi terrível, nós éramos constantemente vigiados... tinha uma colega [que] ficava no telefone ... era do SNI ... é colegas que deduravam.; ... tinha os festejos, mas sem liberdade. Você vai falar em que independência no 7 de setembro?... colocavam alunos contra professores; ...depois houve a greve dos professores em 79 ... eu fui a 3a do listão a ser demitida... depois fomos readmitidos.; ... decadência de ambos os lados, tanto professores com alunos. Eu vivia pressionada.

O narrador "número 28" aparece também no vídeo anteriormente considerado.

Sua experiência aparece aqui, portanto, nos "anos dourados" e agora como entrevistado nos "anos de chumbo". Professor pioneiro, seu Curriculum Vitae mostra atuações em escolas da rede pública e particular, além de longa experiência administrativa. A gravação da entrevista oportunizou o contato com alguém que se revelou um profundo conhecedor da cidade de Brasília bem como de sua história educacional. No recorte dos tempos da ditadura, seu depoimento foi pungente:

Narrador nº28:

... invadiam as casas da gente, sem querer, sem hora, sem coisa nenhuma. Eles simplesmente entravam nas casas, prendiam pessoas. Eu tive alguns colegas que foram presos. Levados para o quartel da PM. então foi assim, um mês de terror; você já ficava ouvindo aquela sirene de polícia o tempo todo, cada vez que eu ouvia aquela ...a lenda até de que o lago de Brasília que estava em processo de crescimento levou muito tempo para atingir sua cota. ... porque justamente ali a cota é livre, devido a altitude do lago ... diz-se que se formou um lençol de livros e papéis que as pessoas jogavam no lago para não serem comprometidas com a causa esquerdista. Dizem isso. Eu não joguei nenhum; joguei em outro lugar. Dizem que jogavam. Muita gente ia com os carros, paravam, só tinha aquela pontezinha, a fonte mais antiga, o ponte das Garças, então o pessoal chegava ali e jogava tudo no lago e não queria saber. Quer dizer, tava realmente esse ambiente de terror. Do ponto de vista pedagógico, o colégio, do meu ponto de vista, funcionou muito bem até outubro de 62, quando foi extinto o tempo integral. Em 64 já não se teve mais o tempo integral, o colégio tornou-se uma escola comum, sem chegar a ser o mínimo, mas sem nenhum mérito inovador. Passou a usar técnicas antiquadas, porque a estrutura já não permitia mais aquele tipo de trabalho.

2.3.3. - Os narradores e os "sintomas" pertinentes

Alguns estudos inspirados na Análise do Discurso referem-se aos chamados "sintomas pertinentes" do processo de produção dominante que paira sobre os discursos que o pesquisador se propõe a analisar. Pêcheux, retomando a sempre crucial questão das condições de produção, nos fala no processo dominante expresso em "seqüências discursivas com outros". É o mesmo Pêcheux quem nos alerta, entretanto, sobre "distorções que parecem escapar ao processo de produção,"³³

No caso das Superfícies Discursivas acima transcritas entretanto, os mecanismos de interação entre uma fala e outra fazem com que nenhum enunciado fique fora do "limite da zona de pertinência do processo dominante".³⁴ Penso assim nas falas dos "narradores" como atrelados à conjuntura dos "anos de chumbo" expressa como "sintomas pertinentes" que asseguram os entrecruzamentos responsáveis pela mesmerização dos efeitos de sentido.

Interpelados e mesmo atropelados pela questão da conjuntura política eles construíram um "arquivo de palavras" no qual as representações do cotidiano escolar não deram conta de se descolar do cenário político. Mencionaram relacionamentos, lembraram atividades docentes, falaram sobre alunos e não se esqueceram das compulsórias festas que tristemente equipavam o ritual dos tempos de exceção. Tudo porém, encrustado em torno da palavra chave desencadeadora de sentimentos e ressentimentos.

³³Conf. Michel Pêcheux "Análise Automática do Discurso" in F. Gadet e T. Hak (orgs). Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1990, p. 104.

³⁴Ibid., p. 104-105.

As semelhanças em sua efetividade dispensam, ao meu ver a iniciativa de desdobrar as Seqüências Discursivas em "enunciados recortados". Esta conduta pautada na "construção-desconsímção-comparação", será substituída pelas reflexões abaixo, onde -considero a ditadura como domínio das representações dos "anos de chumbo", sem dúvida o polo, o epicentro dos construções discursivas.

Não seria o caso de retomar aqui a história dos tempos de ditadura, mas antes, não mais que corroborar as falas dos narradores. Afinal, lembrando Maquiavel, Florestan Fernandes constata que uma ditadura "pode tudo"^{3*}

Assim, ora reprimindo através da vigilância, ora punindo pela via da violência, ora persuadindo pela apropriação dos mídia e pela "domesticação" das festas cívicas, a ditadura, "tudo podendo", era o grande "agente" do poder, o construidor de uma história onde "narradores" na condição de "pacientes" foram "portadores da história". Dessa forma, inexistiam condições para que a instituição escolar se configurasse no já aludido "ponto alto" orientado pela "comunicação-comunhão", desfizeram-se os laços, instalaram-se os ruídos, e o esforço vivido, não mais sendo o da celebração do projeto comum, passa a ser regido pela desconfiança.

Interessante observar que, de todo modo a instituição escolar prosseguia, evidentemente, em seu cotidiano que, obviamente, é insuprimível . Penso aqui que as representações dos "narradores" e suas queixas dialogam com o que reflete Hannah Arendt sobre a diferença entre ensinar e educar. Com o fragmento abaixo estabeleço tal distinção entendendo que nos "anos dourados " os professores educavam e nos "de chumbo" limitaram-se a ensinar:

35Conf. Florestan Fernandes. A Ditadura em Questão. São Paulo: T. A. Queiroz, 1982, p. 29.

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil porém, ensinar sem educar e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado.'⁶

Em meio a tantas frustrações, a tão desoladora sensação de impotência

acho interessante ressaltar nas falas dos narradores dos "anos de chumbo", não apenas as críticas mas também a memória de gestos que não obstante esparços se revestem de significação pela dimensão de resistência que traduzem e pelo questionamento. Refiro-me por exemplo, à imposição dos rituais cívicos, à clareza quanto ao patriotismo e sua distorção e apropriação por parte do Estado de símbolos caros à identidade nacional apropriado por um Estado voraz. Como se sabe, tais apropriações não se limitaram aos símbolos pátrios tais como a bandeira e o hino. Oliven lembra a apropriação por parte da ditadura militar de práticas como o futebol enquanto símbolo de identidade nacional. Neste aspecto a memória nos interpela, desde logo orientada para os "noventa milhões em ação... pra frente Brasil... Salve a Seleção..¹

Aos "narradores" não escaparam os slogans, as informações, os desvios, os deslocamentos e condensações. Bem por isso a memória de um deles selecionou "Brasil, ame-o ou deixe-o", desoladora lembrança dos "anos de chumbo".

Não poderia deixar de destacar que, mesmo obscurecida, a matriz

"risonha e franca", o imaginário ali estava acenando por transformações desejadas, pois, sequer os tempos de exceção logram exorcizá-lo. Aliás, não seria o caso de pretender aqui explicações para um registro que segundo Durand

³⁶Conf. Hannah Arendt. Entre o Passado e o Futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 247.

³⁷Conf. Rubem Oliven. Violência e Cultura no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1984, Capítulo IV e V. Esta questão da apropriação de símbolos da identidade nacional, mais especificamente o futebol, é retomada no próximo capítulo.

mais se manifesta do que propriamente se explica. Retomo aqui um fragmento do primeiro depoimento transcrito nas "Seqüências de Chumbo''' onde se lê:

... mas ainda não houve, acho que, nenhuma época na história,
né, alguém que pudesse te tirar a imaginação, o poder de
pensar... não existe isso....

Tomo por empréstimo as belas imagens de Durand e permito-me
comparar a força do Estado ao da laboriosa formiga em seu afã. Na mesma
encenação, incluo o depoimento da "narradorá" representando a cigarra que
apesar de tudo, louva o inalienável dom de pensar/imaginar, atributo dos poetas
que ela incorpora.

Por isso nós que acabamos de dar um lugar tão belo à
imaginação, pedimos modestamente que se saiba dar lugar à
cigarra ao lado do frágil triunfo da formiga. Porque a
verdadeira liberdade e a dignidade da vocação ontológica das
pessoas, não repousam senão nesta espontaneidade espiritual e
esta expressão criadora que constitui o campo do imaginário.

Valendo-se da "metáfora do caleidoscópio", o encaminhamento do
próximo capítulo justifica, ao meu ver, a alusão sugerida na sua nomeação.
Como se verá, as diferentes voltas propiciadas pela diversificação do empírico,
ensejaram representações cujas peculiaridades traduzem articulações com os
lugares dos quais emanam e as condições de produção que as engendram.

Capítulo III

I m a g e n s C a l e i d o s c ó p i c a s

"Os espaços entre as palavras
tornaram possível copiar o silêncio"

Ivan Illich

3.1. Palavras do tempo presente

Neste terceiro e último capítulo, o empírico trabalhado aparta-se, quanto à organização, da conduta adotada nos dois sub-corpora anteriores onde, como se viu, o material videográfico e as entrevistas por mim realizadas permitiram a constituição do "Arquivo das Palavras", ou seja, o depoimental, de onde extrai as Seqüências Discursivas, norteando-me pelos "dilemas" ali evidenciados.

Nesta parte do trabalho, entretanto, optei pela pluralização do sub-corpora de modo a integrar depoimentos e vertentes do discurso midiático tais sejam, manchetes e sub-títulos de jornais impressos diários, bem como algumas imagens. Se, no caso dos depoimentos, as entrevistas foram realizadas na mesma ocasião das anteriormente trabalhadas, no caso do material jornalístico, ele resultou, especialmente quanto às notícias selecionadas, de um trabalho paralelo, desenvolvido ao "fazer-se" desta dissertação. Com as devidas compatibilizações, essa iniciativa se associa a uma perspectiva da concepção dinâmica de corpus, ao menos quanto à abertura no sentido de entender que:

O momento do corpus não precisa ser o inicial da
pesquisa, mas é concomitante com o desenrolar de todo o
percurso analítico¹

Na verdade, não vejo como, a reiterada presença da instituição escolar nos jornais e nela, o viés da violência, pudessem ficar descartados sob a

1 J. Guilhamou e D. Maldidier. "Analyse discursive d'une Journée révolutionnaire: 4 septembre 1793". Cahiers de Recherche Sociologique. v. 2,1, Montreal: UQAm, 1984, p. 137-58, apud Silvana Serrani. A Linguagem ... op.cit p.61.

alegação *de que o empírico estava inventariado*. Incorporá-los neste capítulo significou envolvê-los nas condições nas condições de produção deste estudo, além de, como se verá a seguir, ter possibilitado a construção de uma série com vistas à comparação com o discurso publicitário.²

Nestas palavras do tempo presente, os diferentes "lugares de significação" como que desenharam e (re)desenharam representações da instituição escolar que sugeriram a retomada da imagem de Viotti ao referir-se ao caleidoscópio tantas vezes mencionado neste estudo desde a Introdução. No caso, contudo, as peças coloridas se articulam, ainda que seja para desvelar um quadro contraditório.

Assim, creio poder dizer que o caleidoscópio não "está quebrado", antes ele revela ampliações, reproduções, ambigüidades e contradições de uma instituição escolar problemática, cenário que não se circunscreve ao quadro brasiliense, meu plano de observação. Se, nas partes precedentes refleti no escopo de algo como "a escola e seu lugar", privilegiando momentos históricos do cotidiano da cidade enquanto espaço do poder, neste último capítulo, a perspectiva amplia-se apontando para uma reflexão que, para além da história local, a inscreve no quadro mais amplo da sociedade brasileira e no contexto internacional, valendo-me, para tanto, de uma série

2 Cabe aqui lembrar que o discurso midiático (discurso publicitário, jornais impressos diários e revistas semanais) foi desde logo pensado para a constituição do subcorpora referente/ao 3o capítulo. Quando acima me refiro às inclusões no percurso da pesquisa e ao "corpus dinâmico" sinalizo uma conjuntura local, nacional e internacional marcada pela violência nas escolas e escancarada nas páginas da imprensa escrita e televisada. É a este surto tristemente, coincidente com o momento de elaboração do terceiro capítulo que atribuo a verticalização das minhas reflexões, fortemente interpeladas pelo cenário escolar noticiado.

recortada de manchetes, leads e matérias opinativas onde o par "'escola - violência" é considerado integrando contextos vários.

Antes, porém, considerarei as Seqüências Discursivas de atores "de hoje", professores e alunos "sujeitos do tempo presente", estes sim, em Brasília.

3.2. Os "portadores de angústias"

Eles são jovens professores da rede escolar brasiliense. Neste 3o capítulo, tanto o narrador nº1 como a narradora nº2 são historiadores. O primeiro entrevistado concluirá no ano em curso, 1998, o mestrado e a segunda tem planos para uma Pós-Graduação. As entrevistas foram longas e, em vários momentos, os discursos se entrecruzam. Na comparação dos dilemas, o trinômio "ideal - condições - performance docente" aflora sob a forma de angustiante perplexidade, daí o título deste sub-ítem, cujas Seqüências Discursivas considero a seguir.

Narrador nº1

Dilema: Ideal - condições - performance docente

... A maioria preferia provas objetivas, porque estavam acostumados com esse método de marcar 'xzinho' ou de 'V ou F\ etc.
 ... E aí você percebe a dificuldade de redação de grande parte dos alunos.
 ... O problema maior era a falta talvez de leitura, de um pouco mais de interesse.
 ... Nas conversas que eu tinha com professores mais antigos eles me disseram o seguinte: - Esquece tudo o que você

aprendeu na faculdade, não é. Não adianta você querer ser muito idealista.

Outro dilema evidenciado girou em torno do binômio "Sociabilidade - ludismo".

...me chamavam também a atenção para uma expressão, que nas primeiras semanas eu acabava refletindo muito. Que é a coisa do "né"? Dava uma explicação e "né"? E não sei o que é "né"? Virou assim um vício, que eu não percebia. Então me falaram, inclusive foi muito engraçado, porque uma das alunas... uma vez, tinha um grupinho rindo ali, né? As ... na escola normal, a maioria absoluta é de mulheres, né? Então, assim turmas de 40 alunos, que era a média. Eram 37, 38 mulheres. Era mais ou menos assim. E uma vez havia grupo de meninas rindo durante a aula, aquela coisa toda. E eu procurei saber o que estava acontecendo, né? E aí, me disseram: elas tinham anotado quantos "nés" eu tinha falado. Em determinado espaço de tempo. E foi uma coisa realmente impressionante, que eu não tinha percebido. É um vício assim, de linguagem terrível. Que eu não sei como foi adquirido, não sei se foi a questão do nervosismo. Da distração, mas o fato é que elas tinham razão. Me mostraram isso. E eu passei a me policiar mais. E até fiz uma brincadeira imediatamente, quer dizer para não perder a viagem. Elas tiveram todo esse trabalho de anotar quantos "nés" Eu falei: 'Olha, então vamos aqui... é bater uma aposta, né? Vamos ver se de agora em diante eu vou repetir tantos "nés". Aí elas aceitaram o desafio, né? E... a coisa diminuiu. Realmente, eu consegui corrigir esse defeito, e ainda bem que fui chamado a atenção para ele. Porque provavelmente eu não teria percebido. Ou teria percebido. Já bem mais para frente. Então foi uma coisa curiosa. Porque eles realmente me chamaram a atenção para um vício que eu estava cometendo em sala de aula. Da mesma forma, como às vezes eu chamava a atenção de um ou de outro para alguns termos que eram usados, né?

Vejamos a narradora nº 2 face aos mesmos dilemas.

Narrador a n°2

Dilema : Ideal - condições - Performance Docente

... Eu adoraria ser uma professora que todos gostassem, que a aula fosse maravilhosa, que os meus alunos saíssem da sala de aula com o conteúdo dado, compreendido, mas não rola, não é assim na prática, entendeu, por mais que a gente esteja correndo atrás (...). Eu sinto muita dificuldade de ser tudo isso, uma pessoa que possa ser legal, que não vai ser dominadora, que vai passar o conteúdo, vai despertar em alguns desses 45 alunos, alguns vão pelo menos, sair pensando alguma coisa diferente naquele dia, possa estar mudando alguma coisa, ou pelo menos tentando melhorar, então eu quero, gostaria, adoraria ser esse tipo de professor, mas na prática, na verdade, eu acho que a gente está muito distante disso.

...O professor também é um ser humano, então às vezes, volta-se e inverte-se, muitas vezes vêm a ditadura do aluno, acabou a ditadura do professor, e vem a ditadura do aluno.

Eu trabalho com 7a série, uma dificuldade, os meninos chegam é aquela bagunça, confusão, você tem que fazer sua aula ser legal, você tem que fazer eles gostarem daquilo, você tem que estar trazendo temas diferentes, você não tem tempo suficiente para ficar buscando material para isso (...) como deve ser eu sei, eu só quero saber como a gente vai fazer isso na prática mesmo...

...Acho que a relação é muito assim, tem inclusive essa agenda, tem uma página que fala que 'alunos e professores são amigos até que a nota os separe... mas nem sempre os nossos objetivos são os mesmos, nem sempre eu estou ali do lado para ensinar, e eles estão do lado para aprender, então você vai se virando como pode...

Considero a seguir, a narradora nº2 face ao dilema: Sociabilidade - ludismo

...A gente desce no intervalo, conversa, os alunos ligam na minha casa, a gente tem também um entrosamento com os alunos, muita coisa já avançou, o professor já não é mais aquele ser que a gente nem sabia que morava, ninguém nem sabia onde seus professores moravam, não tinha contato algum, era só em sala de aula, não existia um contato maior como hoje, agora eu não sei se esse contato melhorou a qualidade de ensino em si, o que eu acho é que é legal ser um professor divertido, ser um professor amigo...

Preocupado com a necessária compatibilização dos recortes selecionados, de modo a adequá-los aos limites desta dissertação, optei nesta parte final pela seleção de "dilemas" cuja abrangência, resultante das articulações, tornasse possível encaminhar análises não apenas circunscritas aos "dilemas" mas também a outros que a eles se associam.

Ao nomear os professores do tempo presente como os "Portadores da Angústia", tal iniciativa deveu-se sobretudo à tensão evidente nas duas falas, traduzindo a um só tempo uma idealizada moldura do professor à qual os narradores procuram se encaixar, as dificuldades quotidianas da instituição escolar e o momento histórico que a abriga. Também aqui o entrecruzamento de vozes aponta para a mesmerização de sentidos e os discursos parafrásticos desvelam "modos de ver e sentir" inscritos na mesma "zona de pertinência".

Tanto o narrador nº1 e a narradora nº2 sublinham as dificuldades decorrentes do estoque acumulado e instrumentais sugeridos nos bancos universitários e a sua aplicabilidade no exercício quotidiano do magistério.

Na representação do "bom professor" listam atributos que incorporam variáveis como competência, conhecimento de métodos, técnicas de aprendizagem e o idealismo, cujas matrizes muito se aproximam da idéia de "vocação", ainda que, significativamente, nenhum dos jovens professores tenha feito uso de tal palavra.

Acho interessante observar a maneira pela qual o narrador nº1 referiu-

se às provas objetivas de "xzinho" ou de "V ou F" onde o sufixo "inho" fala por si da conotação dada a um sistema de avaliação do qual discorda, cuja precariedade reconhece e que, ainda assim, é amplamente adotado. Ao longo da entrevista, este professor descreve com detalhes sua luta no sentido de persuadir uma turma de alunos sobre a importância das provas discursivas. Se, neste episódio específico, o professor, após mil estratégias, logrou êxito, as Sequências Discursivas seguintes bem demonstram sua frustração ao constatar que, ao final das contas, um dos seus problemas mais efetivo é lidar com um aluno "que não lê e não escreve".

Por sua vez, a narradora nº2 pontuou de idealismo o seu depoimento,

ao mesmo tempo em que sublinhou as dificuldades que encontra para implantar seu "projeto de docência" de forma efetiva no cotidiano escolar que vivência.

Em trabalho bastante consultado para a elaboração deste estudo e bem

por isso, mencionado em páginas anteriores, Aquino, ao considerar como objeto a escola, interessa-se pelas representações dos agentes e pacientes da instituição escolar. Na comparação entre as entrevistas por ele realizadas e as que dão suporte a este subcorpus, observo que os "meus narradores" e os

da pesquisa aludida sintonizam-se em não poucos momentos. Sem que seja o caso de transcrever as Seqüências Discursivas selecionadas por Aquino, penso que basta citar a triáde "compromisso - honestidade - tranqüilidade" como atributos pinçados de uma depoente e uma das reflexões do pesquisador: "... o professor idealizado parece não conseguir ser transposto integralmente para o âmbito concreto"³, uma paráfrase modelar do que aqui indiquei, consubstanciado no dilema triádico "Ideal - Condições - Performace Docente" que atravessa as entrevistas por mim realizadas.

Retomando a narradora nº2 e suas angústias ao confrontar um quadro idealizado com as condições do dia-a-dia, vale destacar como "enunciado recortado" o seguinte fragmento:

"Acabou a ditadura do professor e vem a ditadura do aluno."

Penso aqui na questão do poder para, por essa via, dar encaminhamento a algumas reflexões sugeridas pela fala acima retomada. Afinal, a relação professor - aluno se engendra na dissimetria incorporada ao limite, no discurso da narradora nº2, veiculada através da ironia, quando constata a inversão de posições.

Ao exemplificar os códigos que presidem a "Gramática do Poder", Epstein cita a instituição escolar propondo o seguinte quadro:

- Código: Paradigmas do saber
- Agentes: Professores
- Mensagem/Ordem/Comando: Didáticos de acordo com o paradigma

3 Conf. Júlio G. Aquino. Os Confrontos na... Op. cit., p.66-67.

Pacientes: Alunos⁴

É o mesmo autor quem considera a possibilidade de confronto entre pacientes e agentes e a substituição do código vigente por outro.³

Aquino, por sua vez, lembra que no ambiente escolar, do ponto de vista docente:

... ,o que se visa neste momento é a internalização de determinados parâmetros de conduta (o que resultaria no caráter esperado), a contrapartida discute também supõe uma redefinição da conduta do professor. Para que o professor possa fazer valer seu projeto moralizante, o aluno, por sua vez, impõe as regras operacionais: é preciso parecer familiar, próximo, amigo. A senha para essa passagem será então, a amizade - o que traduz a tentativa de simetria dos lugares instituídos, e que resultaria na simulação de uma parceria. (Grifos meus)

Estabelece-se, assim, uma espécie de barganha imaginária, em que cada qual, perante aos riscos iminentes, requer que o outro abra mão do que lhe for mais caro: para o aluno, a obediência voluntária; o professor, a hegemonia do seu lugar⁶

Como se viu, também os narradores deste trabalho invocam o bom relacionamento e a amizade entre professor - aluno. De todo modo, lembra a narradora: "alunos e professores são amigos, até que a nota os separe".

Vale ressaltar que, provérbios, máximas e ditos populares que circulam na sociedade constituem um corpus cuja importância não escapou aos estudiosos das Ciências Humanas interessados no funcionamento dos discursos, nas estratégias de argumentação e os equipamentos retóricos

4 Conf. Isaac Epstein. Op.cit, p.49-50.

5 Ibid. p.50.

6 Conf. Júlio G. Aquino. Op.cit., p.71.

acionados na comunicação cotidiana. Trata-se de um exuberante repertório de enunciados de uso corrente, cuja origem e autoria o mais das vezes desconhecemos e que com frequência reproduzimos em nossas falas.

Refletindo sobre tais apropriações e ancorando-se em Foucault e

Robin, o lingüista Sírio Possenti lembra que os "topoi" de ampla circulação como as frases feitas, clichês e claro, os provérbios, são, por excelência, "lugares de demonstração de que nos discursos não há 'eufalo \ mas 'fala-se-.7

Segundo Bourdieu, os provérbios e ditos populares são "programas de percepção", são enfim estereótipos ritualisticamente veiculados e acionados como estratégia na "luta simbólica de todos os dias."8

Intencionalmente, demoro-me um pouco mais pensando nos sentidos possíveis dos ditos populares, a partir da Seqüência Discursiva da narradora nº2 onde o enunciado merece, ao meu ver, esta atenção. Segundo o depoimento da professora, a frase irônica aparece em uma agenda - brinde de uma editora de livros didáticos, o que sugere um referendamento do enunciado, através de um veículo (a agenda) para receptores específicos (os docentes). Ademais, acho interessante levar também em conta o jogo delineado pelas ressonâncias de um enunciado convencional que migra do seu lugar de instauração, o ritual do casamento católico para aparecer jocosamente alterado e parodiado no campo da instituição escolar pela troca

7 Conf. Regine Robin. História e Lingüística. Apud Sírio Possenti "O eu no discurso do outro ou a subjetividade mostrada." in Alfa: Revista de Lingüística - A análise do Discurso, v. 39, São Paulo: Ed. da Unesp, 1995 p.49.

8 Pierre Bourdieu. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Edusp, 1996, p.82.

de uma única palavra: "unidos até que a morte os separe " e "unidos até que a nota os separe. "9

Sem pretender enveredar por uma vertente bastante complexa, permito-me ao menos registrar, na troca de palavras (morte no lugar de nota) um sentido que extrapola os limites de uma inocente substituição através da paródia. Refiro-me aos temores e ansiedades que ali gravitam e que sugeriram ao estudioso a seguinte afirmação: "não creio que tenha havido jamais tempo algum em que a morte humana pudesse ter sido (...) aceita serenamente sem temores nem apreensão."10

Detendo-me agora nos aspectos lúdicos, retomo os "nés" do narrador nº1, pacientemente inventariados pelas alunas, penso também na entrada em sala de uma 7a série com "bagunça e confusão" descrita pela narradora nº2 que "desce com os alunos no intervalo", enfim, penso em um convívio que de algum modo sugere pontos de uma congruência com a configuração de uma "escola risonha e franca". Nessa ambiência, gerações e mais gerações experimentaram este modo lúdico de "estar -junto", como diria Maffesoli e neste escaninho se aloja, por certo, o estoque do imaginário desvelado em um representacional de uma escola "sempre risonha e semprefranca".

Nos parágrafos seguintes reservo um espaço para narradores - estudantes e, a partir das Seqüências Discursivas selecionadas, encaminho algumas reflexões sugeridas por suas falas e pelos dilemas que aí afloram.

9 Sobre esta "reorganização" de enunciados (ditos, máximas, provérbios e lugares - comum) e suas variadas estratégias tendo como eixos a ironia, a inversão e o humor, conf. Sírio Possenti. "O eu no discurso..." Op.cit., p.45-55.

10 Conf. Michel Vovelle. Ideologia e Mentalidades. Brasiliense: São Paulo: 1987, p. 131.

3.3. Fala galera: "tipo assim"

Na impossibilidade de considerar a instituição escolar na totalidade dos seus níveis, ou seja, fundamental, segundo e terceiro grau, optei pelo recorte de um conjunto de alunos vivenciando o cotidiano escolar balizado no período inicial nas 5a séries e, considerando como balizamento final, a última série do 2o grau. Os "narradores - estudantes" são adolescentes de classe média, cuja faixa etária situa-se entre 13 e 16 anos. Do subcorpora assim constituído selecionei uma garota e três meninos. São alunos matriculados na rede escolar brasiliense valendo lembrar que as variáveis "escola pública" ou "escola particular" não foram priorizadas no espírito do presente estudo. Nele, tal distinção, ou seja, público ou privado, prende-se antes a um entendimento da instituição escolar enquanto o "lugar praticado" público, lugar de convívio cotidiano, fora dos limites domésticos. Em tal entendimento, a polarização centra-se nos distintos espaços de socialidade, (íntimo - público) como o fazem alguns autores.¹¹

Se os exemplos citados foram muitos, esses diferentes enredos situacionais não lograram dotar de originalidade às falas específicas. Como se verá, elas se entrecruzam, dialogam quanto às representações no limite da mesmerização que engloba idéias e o modo de expressá-las o que levou-me,

¹¹ Conforme acenado na Introdução, no espírito desta dissertação, a problemática da "escola risonha e franca" lança um olhar sobre a instituição escolar seja ela pública (incumbência do Estado) ou particular (Empresa). Sem que seja o caso de maiores detalhamentos, o entendimento aqui adotado filia-se à dimensão "pública societária" inscrita no par "privado-íntimo" cujo parâmetro é não mais que espacial. É esta a conduta adotada por Antônio Albino Canelas Rubin. "Dos Poderes dos Mídia - Comunicação, Sociabilidade e Política." in Antônio Fausto Neto et ali. Brasil: Comunicação, Cultura e Política. Rio de Janeiro: Diadorim 1994, p.71-72, além da indicação feita no início deste estudo.

aliás, a eliminar, dentro do possível, uma exagerada presença do suporte explicativo ancorado em um "tipo assim", que acabava mais dificultando que clareando o entendimento pretendido. Não obstante longas, as Seqüências abaixo selecionadas muito perderiam em sua força com recortes mais sintéticos do que os realizados. Passo então às Seqüências, grupadas a partir dos dilemas.

Seqüências Discursivas

Dilema: motivação

Narrador n°1 (E):

...Primeiro que eu acho que aprendi muita coisa inútil. Se a gente aprendesse mais do que a gente ia usar ia ser, além de ser melhor, você ia ter um porquê estudar, porque é muito... você estuda uma coisa assim que você usa, que você sabe que vai usar, você assim com mais dedicação, entendeu? A tabuada, a tabuada todo mundo usa todo dia, então todo mundo sabe.

Então, quando a professora falava que ia ter concurso de tabuada, todo mundo estudava, porque todo mundo queria ser o rei da tabuada. Agora, hoje, aprofunda muito em muita coisa que não precisa aprofundar, aí ninguém tem interesse mais. O pessoal hoje quer aprender, a escola tem que ser mais prática, e menos blá, blá, blá, tem que ensinar mais o que a gente vai usar.

... Bom, professor, eu acho assim, é o que a gente falou: Tem professor bom, aceitável e o professor ruim. Professor bom é aquele que te ensina a matéria. No caso, a gente cita o André. O André, quando a gente tem aula com ele, chego na prova e não estudo e faço a prova inteira. Prova dele, eu não estudei e tirei sessenta e cinco.

... Prova de Português é tiro no escuro, cara. Você estuda, estuda, estuda. Chega lá, você faz o que você sabe, e você espera um dez e tira dois. Se você espera um dois, você tira um cinco. (...) Não tem segurança naquilo que você faz. (...) Aí, então, tipo assim, você vê: por exemplo, o André, você faz aprova sem estudar muito.

Seqüências Discursivas

Dilema: Motivação

Narrador n°2 (E)

As aulas são muito, eles não fazem coisas novas, sabe, é só matéria, é só falando, falando, e coisa no quadro. E tem que escrever, estudar, decorar. Eu acho que tinha que fazer coisas novas, assim (...) Ele ir pro computador, fazer coisa nova no computador, trabalhos mais interessantes, diferentes.

Outros lugares, não freqüentemente. Mas sair de sala, assim, até que os professores, eles tão saindo mais, levando prós banquinhos,, fazer dever nos banquinhos, ir pro computador, prós laboratórios. Tá tendo muito disso agora. Mas poderia ter mais coisas assim, tipo sair do colégio, ir em fazenda, na parte de geografia, coisas novas. Tipo ciências, ir na UnB, laboratório da UnB, conhecer as coisas. Mas não tem muito disso não. É mais é sair de sala mesmo.

Você vê, o professor tá explicando, os alunos tão viajando na aula, ou desenhando. Acho que a aula ficou quase que inútil, assim, você não vai levar isso adiante na sua vida (...). E claro que tem muito aluno que não coopera mas, na maioria das vezes, é porque a aula é chata mesmo, e você não agüenta ficar olhando para cara do professor ou professora.

... É um ou dois que quer alguma coisa. O resto quer saber de fazer bagunça, desordem na sala, principalmente, as aulas, principalmente são ruins quando o professor não consegue impor moral na sala, quando os alunos que caem em cima do professor e o professor não consegue segurar os alunos. O professor teria que saber fazer isso pra aula ficar boa.

Seqüências Discursivas

Dilema: Motivação

Narrador a n°3 (E)

...Os professores eu acho que, cada vez mais, o nível deles está abaixando, porque como eles estão lá há muito tempo.

acho que os alunos estão estressados demais, acho que eles não tem mais paciência. E os que entram lá não tem uma qualidade de ensino boa, assim um nível, né, bom.

...O que é bom nela, é que ela não mando a gente só estudar e decorar pra prova, a gente tem que ir lá na frente quase toda semana falar sobre algum tema e isso ajuda a fixar. Só tem uma grande dificuldade de quem vem da sétima para oitava, porque o professor de história da sétima, ele não é muito bom, porque ele só fala e não aceita a opinião dos alunos. Tanto os alunos acham isso dele, como até mesmo os professores falam que ele só sabe olhar pra frente assim, so, não tem pensamento aberto.

...Eu acho que o colégio coloca muita regra, mas na hora de agir com as pessoas que fazem alguma besteira, alguma coisa de errado, eles enrolam demais, eu acho que tem muito menino, principalmente, que não deveria estar lá, que é como marginal, entendeu? (...) A gente vai pra fora de sala e eles não fazem nada. (...) Eles não fazem nada. (...) Eles fazem é expulsar de sala, mas é o que todo mundo quer, sair de sala. Tem gente que faz bagunça mesmo pra sair, porque, como não tem briga, não tem nada, é só sair pra fora e ficar lá. Não, eles não falam nada. Tem professor que só fala assim: "Sai". Aí sai (...). E não acontece mais nada. (...) Ah, de juntar todo mundo lá atrás, ficar ouvindo música, de ficar tipo mexendo um com o outro: cada um num canto da sala, aí fica mexendo.

...ela dá umas coisas sem sentido. Ela dá gramática e literatura. Só que na parte da leitura ela não fala nada pra gente, ela dá uma ficha falando, com um bando de coisa escrito sobre o que é romantismo, liberalismo, não sei o quê.

...Aí o nosso inglês tá mais avançado do que o nosso português, a gente tá aprendendo, enquanto a gente tá aprendendo, em português, por exemplo, futuro dos verbos, em inglês a gente já tá aprendendo, deixa eu ver (...) Sabe, uma coisa assim super mais avançada, pô, nem português eu sei, imagine inglês, como que eu vou ficar sabendo? Então ela ensina pra quem tem, já tem um curso fora.

... Não, é, às vezes, os professores, eles tipo fazem umas excursões pra gente ir visitar museu, pra ver negócios de arte. (...) Aí, só que quase ninguém vai, porque é de tarde, e

como não vale nota, não vale nada, quase ninguém tá interessado em ir não (...) Mas quase ninguém vai. Todo mundo só vai se vale nota. Se falar assim, eles falam assim: 'vai ter uma viagem pra não sei onde'. A primeira pergunta: 'Vai valer ponto? O que é que a gente vai ganhar com isso?' ... antigamente tinha muito mais livro, porque minha mãe era professora, né, então tinha. Mas, outro dia, eu sei que eu peguei, deve ter juntado mais de uns cinqüenta livros, assim, pra dar. Minha mãe tava desesperada pra dar todos os livros, porque só ocupa espaço, porque a gente não pesquisa. A única coisa boa é uma Barsa, mas não tem lá em casa, entendeu? Porque o resto ninguém usa, assim. Então, pô, pra que vai ter livro se tem um computador que tem um Almanaque Abril que fala tudo? Então é bem mais fácil, bem melhor você ficar apertando um botão do que ficar lá procurando alguma coisa no livro. Eu acho que esse negócio de ter livro em casa não significa muito não.

Seqüências Discursivas

Dilema: Motivação

Narrador nº4 (E)

Aqui na Biblioteca tava tendo trabalho, e o aluno pegava o

livro e simplesmente rasgava, montava o material e ia embora.

Porque no começo do ano não podia matar aula, (...) aí libera um pouco, dá a liberdade que quer, aí neguinho abusa. Aí volta toda a repressão, (...) batia o sinal do recreio, neguinho ia jogar futebol, seu vôlei, seu basquete, batia o sinal todo mundo voltava. Faz isso hoje em dia, metade do colégio vai embora.

Eu acho que o cara de classe média faz bagunça porque ele tem comida no prato, tem de tudo, o que o pai dá, tem onde dormir, um teto. Por que vou me preocupar em estudar? Tenho a minha casa. 'Agora, quem não tem comida, não tem nada, tá batalhando para ter comida...

...Bota o presidente aí na sala de aula pra ele vê o que é bom pra tosse. Passa a mão na cabecinha, sobe em cima do

jegue, bota chapeuzinho de cearense, agora deixa o professor morrer de fome lá.

Mesmo sob o risco de enveredar em considerações acacias, acho importante ressaltar que os recortes realizados nos corpora e subcorpora objetivam atender a um critério não mais que organizacional do empírico que dá suporte à investigação. Evidentemente, os variados "lugares de significação" aqui considerados e, sobretudo, no caso dos depoimentos orais, prendendo-se a mesma problemática, se interceptam inter e intradiscursivamente. Se, por um lado, há dialogismo nas falas dos atores sociais, tais sejam professores e alunos, por outro, os dilemas elencados delineiam tênues fronteiras, além do que apontam para desdobramentos, cuja inesgotabilidade não se confina aos limites desta dissertação.

Assim, o dilema "motivação", na sua abrangência, aponta desde logo para a interação configurada no par "professor-aluno", conforme se verá a seguir.

Especialista em psicologia escolar, LaTaille, estudando a indisciplina - disciplina no cotidiano da instituição escolar, dedica-se ao tema da motivação, invocando o discurso de autores como Bruckner, dentre outros.

Achei sobremaneira interessante sua leitura sobre o papel das motivações e sobre o que chama "despotismo do desejo". Mais verificável na instituição universitária, percebo ressonâncias de tal fenômeno nas falas dos narradores aqui compulsados. Como se recorda, a professora refere-se à "ditadura do aluno" e, nas seqüências acima, os narradores - estudantes elencam a maneira pela qual e que conteúdos prefeririam trabalhar.

Entrecruzando as falas, parece tratar-se de "segurar o aluno" sob a égide da motivação. A esta, segundo LaTaille, associam-se, de modo a reforça-la, "O culto à infância e à juventude"¹²

Por outra parte, nas sociedades modernas, o culto ao conhecimento e o prestígio do saber já não logram a mesma importância. Novamente com o risco de ser acaciano, lembro um momento onde a importância de "ter" suplanta a importância de "ser". Ademais, um equivocado pragmatismo parece inverter, perversamente, a importância da informática e dos recursos eletrônicos, de modo a situá-los não como equipamentos a serviço do homem, mas impondo a este último uma espécie de subordinação. Não se trata, é claro, de desconhecer a evidência da validade de tais instrumentos absolutamente integrados à agilização de um sem número de tarefas humanas. O que preocupa é a representação de estudantes marcada por falas que descredenciam, por exemplo, o livro, a literatura, e a aula realizada em sala. Observo também no culto ao computador, algo "tipo assim", um "Deus ex - machina". Afinal, este aspecto e outros que a ele se associam, levam-me a convir com Bruckner que "nossa época cessou de reverenciar o estudo e a instrução. Seus ídolos estão em outros lugares"¹³

Paradoxalmente, ao responder a uma questão pontual sobre a importância do estudo em suas vidas, 92,2 % de um universo de 943 jovens

12 Conf. Yves de LaTaille. "A indisciplina e o sentimento de vergonha", in Júlio Groppa Aquino (org). Indisciplina na Escola. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus. 1996, p. 21.

13 Conf. Bruckner, P. La Tentation de L'innocence. Paris: Payot. Apud. Yves de LaTaille. "A indisciplina...". Op. cit. p. 22.

entrevistados por Zagury afirmaram estudar porque acham importante, contra 2,5 % que afirmaram estudar "porque os pais obrigam " 4

Pelas repercussões em relação às entrevistas por mim realizadas e lembrando inclusive tratar-se também de pesquisa com jovens estudantes brasileiros, acho interessante transcrever a tabela abaixo, tomada por empréstimo da investigação acima referida:

"Em geral, considera que o que aprende na escola"

- É desnecessário e inútil para sua profissão: 1,8 %
- Em sua maioria pouco importante: 8,0 %
- Tem coisas úteis e inúteis igualmente: 54,9 %
- Tem tudo que precisa para sua profissão: 35 %
- Não responderam: 0,3 %

Sem nenhuma pretensão de questionamentos quanto às análises de Zagury, permito-me contudo pensar em sentidos outros que não o cogitado pela autora quando considera no universo trabalhado a variável "classe social" para do entrecruzamento, comparando classes sociais, de A à D, inferir quanto à aprovação dos conteúdos ministrados que "os jovens economicamente mais afortunados são mais exigentes. Talvez por terem mais bagagem cultural, mais base, isso os tornaria mais críticos."15

Prosseguindo na mesma linha de raciocínio, a pesquisadora lembra que o estudante de classe subalterna, segundo alguns professores, reconhece no docente a figura de alguém "que vai ajudá-lo a subir".

14 Conf. Tânia Zagury. O Adolescente por ele mesmo. Rio de Janeiro: Record, 1996.

15 Ibid, p.49.

Mesmo matizando as análises, articulando hipóteses e bem fundamentada através de percentuais tabulados e formatados com rigor, essa questão da imagem da escola e do professor atravessada pela variável classe social e "comprovada pela veracidade do estudo de campo", sugere no espírito do presente estudo, quando menos, algumas pistas. Refiro-me a um discurso que emerge de uma formação discursiva que naturaliza um entendimento da motivação como uma espécie de "arte da sedução". Os jovens reconhecem que a escola tem lá sua importância, mas "querem aulas motivadoras e atraentes". Quanto à avaliação, as provas são representadas como "uma espécie de arma".¹⁶

Ora, não apenas pela via desta dissertação, mas também através da experiência de magistério e convívio com atores da instituição escolar, reconheço a importância da motivação e seus "sintomas", mas não atribuiria tanto peso a um possível estoque maior de conhecimento como vetor da crítica feita por estudantes melhor situados da pirâmide social.

Penso antes em um exacerbado utilitarismo, em uma seleção do que se voluntária como "necessário" ou "desnecessário", tudo, digamos, amalgamado por uma representação da escola e, sobretudo, do ato de estudar como algo compulsoriamente útil (de uso imediato) e, claro, lúdico. Tais matrizes, mesmo quando não exclusivizadas, percorrem, de resto, uma trajetória que ultrapassa os limites deste estudo. Tal reflexão me ocorre diante de um quadro nacional referente ao problema de evasão do curso superior no

¹⁶ Ibid, passim.

Brasil, onde 42% de alunos de universidades federais e 60% das particulares não concluem o curso.¹⁷

Sem que isso signifique um consolo, vale lembrar, e aqui bem cabe o ditado "tanto cá como lá maus fados há", que em pesquisa recente da Maryland Business Research realizada com estudantes norte americanos, até o 2o grau, o resultado destes futuros pleiteantes do mercado de trabalho foi o seguinte:

"Os candidatos têm pouca habilidade para se comunicar (73%) e menos ainda para ler e escrever (69%)."¹⁸ Pelo visto, a síndrome do "tipo assim" não configura "coisa nossa".

Confesso não possuir maiores leituras sobre as condições de um professor do primeiro mundo, mas a leitura edulcorada da indústria cultural costuma representá-lo compondo um cenário onde não falta uma infraestrutura de ponta, amplos recursos e ele próprio quase sempre "risonho e franco". Do lado de cá, um desenho pelo avesso do nosso "mestre com carinho" ostentou recentemente o triste delineamento: "Pesquisa revela grau de exaustão emocional entre profissionais das escolas estaduais de 1o e 2o graus do país. Manchete: 26% dos professores 'queimaram todo o gás'".

Sinto-me impotente ao lidar com os alunos, pois é algo semelhante a remar contra maré. As vezes é possível observar algum esforço por parte de alguns, mas não há retorno, pois as deficiências de aprendizagem e as barreiras

17 Conf. Correio Braziliense. 12 de junho, p.12

18 Ibid. \AC\%

são muito grandes. No total de alunos, 50% são totalmente apáticos, os outros 50% até tem esforço, mas não possuem base, não absorvem. Não vejo resultado em meus trabalho, sendo que os alunos da noite conseguem ser ainda piores. Estou sendo muito sincera, não consigo encontrar nenhum tipo de satisfação no magistério, se existir alguma, é quase desprezível. Trabalho apenas por obrigação. Ao sair para o trabalho, consigo perceber apenas o sentimento de obrigação, é como o gado que saí para pastar e depois volta para casa.¹⁹

Entrecruzando as falas grupadas no dilema motivação e, neles situando o desabafo da professora acima transcrito, tal contraponto, articulado aos depoimentos dos professores - narradores do tempo presente, desvela um desolador quadro de tensão no embate cotidiano vivenciado no cenário da sala de aula. Pelo menos nas entrevistas como um todo e nas Sequências Discursivas selecionadas, não percebo plausibilidade quanto a atribuir a desmotivação dos jovens de classe média e média-alta a uma bagagem anterior que os tornaria mais exigentes. Retomo tal questionamento para lembrar que, muito embora minhas entrevistas tenham sido realizadas sem priorização da variável classe social, no subcorpora dos narradores - estudantes trabalhei com depoentes cuja origem social/meio, nem por isso evidenciou melhor estoque. Acho interessante ressaltar as ressonâncias entre as falas do narrador nº4 e a da professora acima transcrita. Trata-se de um estudante matriculado em escola pública, mas não diria que seu depoimento traduz uma legitimação dos conteúdos propostos que o "ajudariam a subir". Diria, entretanto, que no conjunto de depoentes, ele se sobressai, na comparação, como um narrador dotado de um capital humano acumulado que lhe permite ostentar um nível de alteridade. Enquanto uma das falas,

19 Folha de São Paulo. 21 de abril de 1998, p.3-6

parafraseando outras entende que o estudante está estressado", o narrador nº4 sintoniza-se com o professor, utilizando inclusive na argumentação, um tema amplamente divulgado pela mídia e por ele ironizado na crítica. "Bota o presidente aí na sala de aula pra ele vê o que é bom pra tosse...". Cabe reforçar que as breves reflexões acima colocadas não se devem a qualquer idealização quanto à escola pública, pois entendo que tanto nela como na particular não há correspondência ao clichê "risinho e franco", pelo menos enquanto matriz hegemônica. Refiro-me apenas às falas dos narradores - estudantes dos colégios particulares nas quais, significativamente, a figura do consumidor se insinua nos argumentos e nos silêncios. Em suma, educação, aprendizagem e motivação estão ali impregnados e afloram de uma formação discursiva que naturaliza um produto, um balcão, mas este é assunto que considerarei em outra parte do trabalho.

Seqüência Discursiva

Dilema: Sociabilidade e Ludismo

Narrador nº1

... mas eu tô me referindo mais à indisciplina de sala de aula, de bagunça, conversa, piada. Igual quando teve esse negócio do Márcio, né, que ele falou: 'lô o golpe'. E foi, foram seis pessoas expulsas de sala (...) Essa brincadeira foi assim tipo diretor do colégio veio pra televisão e todo mundo já sabia que ele ia pedir dinheiro, então ele pegou e fez uma brincadeira que ele gritou alto: 'O o golpe!'

...Eu não sei eu acho que tem hoje, hoje em dia tem aquele, tipo assim, tem três tipos de aluno. Tem o aluno aquele que pede pra ser expulso, né, o caso do Raul que todo dia ele faz, ele fica batucando, e faz alguma coisa, pede pra ser expulso, solta traque na sala de aula, quer dizer, pede pra ser expulso. Todo dia pelo o menos ele sai em duas aulas. Todos os dias tem aquele, o aluno que é palhaço, nasceu pra ser

palhaço, porque só faz brincadeira, zoa com todo mundo, e tem aqueles que só de vez em quando saem né, porque faz... do outro, e têm aqueles que nunca saem, que são os bitolados...

..É, fica com medo do professor reprimir, entendeu? Isso da galera assim, você falar, e a galera caie em cima, isso é menos, porque mesmo que você fale, eles falam: 'O moleque', tal, tal, tal não sei o quê ,acabou, né, morreu. Agora, o professor, não. O professor, você fala: 'O seu cabelo tá ridículo'. Ele: 'Ah é? Beleza. Prafora!'. Aí, chega sua nota de 5,9. Nota: 4,5. Entendeu? Ele sempre arranja um jeito de teferrar, porque lá ele tem o poder na mão dele. Aí, por exemplo, se você tá com 49,5 e você precisa de 50 aí cai no conceito. Aí só porque falou 'O, o aluno lá falou isso, isso e isso, falou pra mim, falou de você também '.

Seqüências Discursivas

Narrador n" 2

...Eu acho, 'tipo assim' que o aluno, eu acho que ele não pode se expressar muito, porque os outros alunos eles repreendem muito, assim, não deixa você se expressar muito.

...O aluno que é ruim, ele vai pra cima do aluno bom, pra ele dar cola, pra copiar dever. Sempre é assim: o aluno rui, ele fica nas custas do aluno bom, geralmente é mais assim. E tem os alunos regulares, que às vezes fazem, às vezes não fazem, mais ou menos.

... Não. É tipo nerd né, são os nerds, são aqueles que são mais paradão, prestam atenção na aula, que não jogam futebol, não pratica esporte. São os que são chamados de nerds. E os outros que, os alunos mais se sobressaem são os que estão bem nos esportes, não é nem os que estão bem nos estudos. (...) Porque muita coisa tá errada na escola, por parte da escola, por parte dos professores, diretores. Eles não estão sabendo lidar com o aluno.

...A maioria dos alunos, eles ficam. Alguns compram na lanchonete lá, e tal, e os outros ficam em cima pra tentar pegar o lanche, os que não trazem dinheiro. Eles comem mais do que trazem dinheiro. Na maioria das vezes são os

mais fortes que querem pegar o lanche, e querem comer de todo o jeito e, não trazem dinheiro, aí fica difícil.

... Geralmente,, por incrível que pareça, acho que os professores que são amigos da gente são os professores que têm moral na sala. Os que não têm, o pessoal cai em cima mesmo. Agora, os que têm moral, respeita, conversa mesmo, são os mais gente boa. Agora, pelos outros que não conseguem por moral na sala sofrem na mão do aluno.

... Ah, isso aí tem sexta-feira, lá. Eles promovem o hasteamento da bandeira toda sexta-feira. É meio chato, assim, mas, o que é que vai adiantar aquilo, você fica pensando. Mas, tudo bem, né, não vai fazer mal nenhum.

Seqüências Discursivas

Narrador nº3

... E as brincadeiras, não têm muita brincadeira lá não, porque só tem brincadeira idiota, de menino que inventa de puxar a calça do outro e, no recreio, a única coisa assim que acontece de diferente, às vezes, é quando tem briga de menino, mas no dia-a-dia mesmo só é todo mundo sentado assim no chão, andando, não acontece nada de diferente. Só os meninos assim, mais revoltado que, às vezes, quebram alguma coisa, assim um tumulto, mas não tem brincadeira lá não...

... O que é arrastão? Os meninos mais velhos, assim do terceiro ano, eles, quando bate o sinal do recreio, para entrar dentro da sala de aula, eles juntam todos eles e saem em cima dos do primeiro ano, que são os novatos no colégio. E aí, dá soco, sabe, empurra, machuca. Já teve um bando de caso de jogarem os meninos assim pra dentro da sala de aula e aí a janela estar fechada, e eles batem.

Em meio a tantos problemas, percebe-se que em algumas brechas o imaginário da "escola risonha e franca" associa-se a uma vivência cotidiana que a engendra e re-engendra no ambiente escolar como um "lugar - praticado". Refiro-me à rotina dentro e fora da sala de aula, às

antigas brincadeiras sempre repetidas tais como ironizar o discurso do diretor, os "tiques" dos professores e a conduta de colegas. Este é o espaço que abriga dimensões plurais características do "estar-junto" cuja a dinâmica se desenvolve eixo da disciplina - indisciplina.

A socióloga Áurea Guimarães estuda essa multiplicidade de situações no âmbito da escola, privilegiando Maffesoli como interlocutor. Reflete assim sobre um cotidiano no qual as pequenas desordens traduzem ambigualmente harmonia e conflito.

Em tal experiência, a trama social engloba tanto a submissão às normas, como "resistências passivas" que se expressam através da ironia, do cômico, da tagarelice que, ao final das contas, são fatores para o entendimento de que:

Tanto nas brigas (envolvendo alunos, professores e diretores) como nas brincadeiras, existe uma duplicidade que, ao garantir a expressão de forças heterogêneas, assegura a coesão dos alunos, pois eles passam a partilhar de emoções que fundam o sentimento da vida coletiva.

Como foi dado perceber é neste cenário que se movem os atores da presente pesquisa no dilema "sociabilidade e ludismo. "

Nesse espaço de sociabilidade entretanto, as marcas da sociedade que abriga a instituição escolar não são suspensas. Refiro-me aos pré-construídos estereótipos e preconceitos evidenciados e naturalizados em um sem número de práticas presentes no cotidiano da escola. Quem de nós não se lembra dos

20 Áurea M. Guimarães. "Indisciplina e Violência: a ambigüidade dos conflitos na escola" In Júlio Groppa Aquino. Indisciplina na Escola...Op. cit, p.79.

personagens típicos, como o estudante "cd.fr" atualizado pelos meus narradores - estudantes através da expressão "nerds". Mesmo quando, de um certo modo, absolvido do estigma, parece tratar-se a julgar pelo encaminhamento da narradora, de algo "tipo assim", é "nerd", mas nem por isso é má pessoa.

Tal recorte me faz pensar que mesmo complacente em relação ao "nerd", a Seqüência Discursiva se engendra no escopo de uma formação ideológica marcada pelo preconceito em relação ao colega estudioso. Nesse entendimento, referendar ou não o "nerd" são vertentes de condutas que têm em comum a evidência de tratar-se da mesma formação ideológica. Em seus estudos sobre o funcionamento discursivo, Orlandi, através de uma série de exemplos, registra tais mecanismos que regem os "efeitos de sentidos". No recorte do preconceito racial, a expressão "é negro, mas trabalha" não deixa dúvidas e permite a migração para o universo aqui considerado, pois as regras são as mesmas, muito embora seja outra a problemática.²¹

No próximo dilema, encaminho algumas anotações sobre um recorte também perpassado de pré - construídos e preconceitos na escola e fora dela.

Seqüências Discursivas

Dilema: Relações de Gênero

Narrador n°1 (E):

Geralmente o que os homens ficam conversando é sobre as meninas. (...) Ficam conversando também. Porque a mulher não fica, as mulheres não ficam jogando queimada. O máximo que elas fazem é jogar um volêi, mas é pouco.

²¹ Eni Pulcinelli Orlandi. A Linguagem e seu Funcionamento. São Paulo: Brasiliense, 1983, p.114-115

Entrevistador: Ficam juntos ou não?

Narrador n°1 (E): O quê?

Entrevistador: No recreio, no intervalo.

Narrador n°1 (E): Homem e mulher?

Entrevistador: E. Ou é separado?

Narrador n°1 (E): De vez em quando, mas é mais separado.

Entrevistador: Por que você acha que é separado?

Narrador n°1 (E): Fica um grupo aqui de homem, outro de mulher. Não sei, cara. (...) Eu acho assim que, prós homens, sempre a brincadeira tem a mãe no meio, põe a família, põe a irmã. Irmã adora ser alvo de brincadeira: 'Ah, sua irmã, aquela gostosa'. Então um tá sacaneando o outro, sabe, um brincando com o outro. Menina, não, menina já é mais séria, é mais certinha.

Entrevistador: Que tipo de brincadeira rola entre homens, assim, que tipo de conversa?

Narrador n°1 (E): Ah, de tudo cara. Desde droga até mulher, show. (...) De brincadeira, de vez em quando, fica um passando a mão no outro. Piada, fala da mãe, da irmã, é assim.

Seqüências Discursivas

Dilema: Relações de Gênero

Narrador n°2 (E)

... mas geralmente quem consegue por moral são os homens.

Porque as mulheres não têm.

Entrevistador: As mulheres não têm o que?

Narrador n°2 (E): (...) É esquisito, assim, não tem muito jeito para colocar moral. O aluno não respeita muito.

Entrevistador: Você sentiu muita diferença nessas mudanças da 4a para 5a série?

Narrador n°2 (E): Senti. Porque, primeiro, na 4a série, na 3a série era um professor só. Daí na 4a começou dois, depois na 5a que são nove. Daí já aumenta, né? Mas você vê assim, quatro professores homens, cinco são mulheres. Sempre tem mais mulher do que homem. (...) Ah, são os homens. Tem professora mulher que é brava, e quer mandar boletim de ocorrência.

Seqüências Discursivas

Dilema: Relações de Gênero

Narrador a nº3 (E)

E as brincadeiras, não tem muita brincadeira lá não, porque

só tem brincadeira idiota de menino que inventa de puxar a calça do outro e, no recreio, a única coisa que acontece de diferente, às vezes, é quando tem briga de menino, mas no dia-a-dia mesmo só é todo mundo sentado assim no chão, andando, não acontece nada de diferente. Só os meninos assim, mais revoltados que, às vezes, quebram alguma coisa, assim um tumulto, mas não tem brincadeira lá não. (...) Senta em cima das mesas mas não joga não. (...) Não tem nada. (...) Eu fico sentada. (...) Fica, junta todo mundo assim, sentada, fica todo mundo conversando. (...) Só dá mais tumulto assim quando tem briga mesmo. (...) Eu acho que tem muito menino, principalmente, lá que não devia estar lá, que é como marginal, entendeu?

Ah, lá é proibido. Não pode namorar porque eles falam que vai poder prejudicar a mente dos pequenininhos.

Ninguém dá o direito pra ela, porque ela não tem autoridade pra fazer nada. Então é o tempo inteiro discussão. Aí ela sempre fala: Ah, então vai todo mundo lá pra fora'. Aí, vai todo mundo pra fora de sala de aula e fica brincando.

Foi num churrasco da oitava série no ano passado. Então a gente foi: tinha uma amiga minha, que ela usava muitos anéis no dedo, sabe? Aí, ela foi no banheiro e viu que se tirasse a rosquinha da pia, dava pra colocar como anel de dedão. Aí ela falou: Ah, vamos lá pegar.' Aí tinham só três pias. Aí ficou um anel comigo, um anel com ela e outro com uma amiga minha. Aí eu cheguei em casa e o meu pai nem reparou no anel. Aí eu deixei lá em cima e meu irmão pegou o anel e mostrou pro meu pai. Aí meu pai falou: 'Da onde que essa menina tirou esse anel?' Aí eu falei: 'Da pia'. 'De que pia?' 'Da chácara.' Aí ela falou assim: 'mas você não tem o direito de fazer isso.' Aí eu falei: 'não pai, mas foi a Raquel, não sei o quê'. Que era, foi a menina. Aí ele falou: 'não, isso não vai ficar assim não.' Aí eu falei: Ai, ferrou, né.'(...)

Segundo Vianna Ridenti, "a escola reflete o sexismo que permeia toda a sociedade" ²

Ao destacar de um texto extremamente rico uma constatação óbvia, faço-o objetivando enfatizar a lentidão quanto à mudança de modos de ver e práticas, mesmo quando um olhar menos atento sobre a sua trajetória possa levar a supor alterações travestidas de mudanças efetivas. As linguagens literária, a cinematográfica e a poética, com frequência nos remontam ao ambiente de uma escola "de antigamente". Cenários de colégios para meninos, para meninas e enredos recheados de fascinantes e perigosas indisciplinas. Lembro, por exemplo, o filme Sociedade dos Poetas Mortos, ambientado em uma escola masculina onde os efêmeros contatos com meninas, como se recorda, ocorriam na calada da noite sob o risco de severas punições.

A rígida separação entre estudantes de sexos diferentes inspirou também Carlos Drummond de Andrade que registra na memória da infância a classe mista: "Meninos do lado de cá, meninas do lado de lá". No sertão de Goiás, a sensibilidade de Coralina invocou também na chamada imaginária:

...o banco dos meninos, o banco das meninas.

Não apenas no aspecto da distribuição física e organizacional mas ademais, em alguns dos conteúdos propostos, ficava patente um entendimento de um tipo de formação para pessoas do sexo masculino e outro para as do

22 Cláudia Vianna e Sandra Ridenti. "Relações de Gênero e Escola: das diferenças ao preconceito" in Júlio Groppa Aquino (org) Diferenças e Preconceitos na Escola - Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 102.

sexo feminino.~J Na sociedade contemporânea, pode-se dizer senão que inexistem. pelo menos que essas divisões constituem fronteiras mais tênues. De todo modo, no cotidiano escolar que enseja esse estudo, os narradores e narradoras estudantes do tempo presente, não obstante liberados formalmente de uma separação compulsória, parecem reproduzir no recreio o passado longínquo com "meninos do lado de cá, meninas do lado de lá". Neste aspecto reelaboram o sexismo da sociedade em que vivem, onde se constata, por exemplo, na trivialidade das tantas festas e reuniões, o hábito "quase natural": o grupo dos homens e seus assuntos se organizando de um lado, e o das mulheres com os seus temas de outro. Não nos esqueçamos da representação que circula, quanto aos assuntos destas últimas, cristalizada no estereótipo "cri-cri" (criadas e crianças). Meus narradores parecem dar conta de uma réplica perfeita de tal construção. Escrevendo sobre preconceitos, a psicóloga Lígia Amaral ingressa na exploração de alguns mitos .conflguradores de uma "pré disposição perceptual". Penso assim, nas "barreiras atitudinais", como um dos suportes para o comportamento e representações dos narradores estudantes 24

Achei interessante a representação dos meninos como sujeitos quase que exclusivos de uma encenação onde há lugar para malícia, as brincadeiras apimentadas e o mundo das meninas percebido como "outro mundo", pois elas seriam "mais quietinhas". Posso imaginar o escândalo promovido na década de 60 no Rio de Janeiro, quando ousadamente, subvertendo as

23 Sobre tal assunto, em perspectiva histórica: Conf. Diva do Couto Muniz. Do lar para a escola e da escola para o lar. Mulher e educação em Minas Gerais no século XIX (1834-1889). São Paulo: Depto de História/ U.S.P, 1997.

24 Conf. Lígia Amaral. "Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação", in Júlio G. Aquino. Diferenças... op. cit, p.16-17.

idealizadas construções do mundo das meninas, alunas por certo "nem tão quietinhas", de um renomado colégio, literalmente mancharam a brancura do muro com a maliciosa e, convenhamos, criativa frase:

Virgem Maria que concebeste sem pecado, ajudai-
nos a pecar sem conceber.

Mas não apenas no espaço do recreio o sexismo se insinua, como se viu, embora difusamente situada, a questão da autoridade do professor em sala leva a representações nas quais os estudantes argumentam comparativamente a performance de docentes homens e mulheres. Sem que seja o caso de ingressar em aprofundamentos sobre o tema, minha intenção é de incluir na problemática da instituição escolar, questões que apontam para construção social das relações de gênero, cujas implicações corroboram o meu questionamento; vale insistir, quanto à idealização da "escola risonha e francã \

No próximo e último dilema deste subcorpo 5, reflito sobre o civismo no espaço escolar, a partir de fragmentos pinçados das falas dos narradores - estudantes.

Seqüências Discursivas

Dilema: Civismo

Narrador a nº3

Eles têm o hasteamento da bandeira. Aí, quando tem alguma data especial, sai todo mundo de sala de aula, aí o Irmão, que é o diretor de lá (...) todo mundo. Tocou o hino, aí tocou o hino de não sei mais onde, tocou uns três hinos, todo mundo desesperado pra entrar na sala. De repente, um moleque, 'plefe \ um moleque desmaiou, e o diretor falando. O diretor ficou desesperado. Ninguém tava mais agüentando, e não

tava sol. entendeu, porque pô. às vezes, coisa, era de cansaço, de não agiientar. o moleque desmaiou. Depois desse dia nunca mais teve, tudo é mais rapidinho, assim, mais certinho. Mas é muito cansativo. Por que é que todo mundo reclama? Até os professores reclamam, entendeu?

Seqüências Discursivas

Dilema: Civismo

Narrador nº2 (E)

entrevistador: ...o hasteamento da bandeira... Narrador nº2

(E): Isso aí tem sexta-feira lá. Eles promovem o hasteamento da bandeira todo sexta-feira. É meio chato, assim, mas, o que é que vai adiantar aquilo, você fica pensando. Mas tudo bem né? Não vai fazer mal nenhum.

Seqüências Discursivas

Dilema: Civismo

Narrador nº4 (E)

Eu acho que seria super legal se todo dia você entrasse aqui

na sala e soubesse cantar o hino nacional. Eu faço uma aposta de que mais de 50% não sabe cantar o hino nacional. Vai para os EUA. Todo cara aprende a cantar desde pequeno, a cantar o hino nacional americano. Eu já Uva o privilégio de ir aos EUA. O pessoal lá é super patriótico. Tudo tem uma bandeira do país, tem um hino, short, camiseta, agora o brasileiro não, tem vergonha da bandeira, do hino. Eu não, o hino brasileiro é o mais bonito, um exemplo, eu já fui lá (EUA) eu tive o maior prazer de chegar e vestir uma camiseta do Brasil, uma bandeirinha do Brasil e dizer que sou brasileiro.

Redijo esta parte final do meu trabalho em um momento de expectativa

e euforia nacional por conta da participação do Brasil na Copa do Mundo. O

clima da "Pátria em Chuteiras" como diria Nelson Rodrigues, parece

contagiar a todos os brasileiros, de algum modo impregnados da mitologia verde - amarela e seus desdobramentos. Tal mitologia, segundo Chauí:

Captura a temporalidade, elaborando uma História sem

rupturas... Sem distinção de classes, credo ou raça, sexo ou opção política à direita e à esquerda. A sociedade brasileira incorporou uma série de mitos que, embora contestados pela vida cotidiana e pela prática diária, permanecem incontestáveis como representações, justamente porque são mitos. 25

O futebol, símbolo da identidade nacional por excelência, é, sem dúvida, um suporte simbólico da mitologia verde-amarela, daí sua apropriação pelos governos militares. Com estas considerações, devo esclarecer que elas não se devem a qualquer entendimento datado, que situaria por exemplo, o futebol como uma espécie de "ópio do povo". O que pretendo, é justamente situar um momento da cena brasileira no qual o sentimento da identidade nacional aflora sem imposições, em que pese o risco de apropriações. No caldo da mitologia verde - amarela, integram-se tanto as manifestações populares consubstanciadas no cotidiano, como os símbolos pátrios oficiais. O que parece ocorrer, contudo, nas escolas, em relação aos símbolos pátrios, é uma conduta ritualística confinada aos hasteamentos eventuais, realizados ao som do hino claudicantemente entoado, por ocasião de cerimônias bocejantes.

Se, no tempo presente, é este o quadro, os depoentes dos "anos de chumbo" bem situaram a apropriação desse universo simbólico por parte da ditadura. De fato, não obstante a sua beleza, o reverenciamento dos símbolos

25 Conf. Marilena Chauí . Conformismo e Resistência - Aspectos da Cultura Popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986, p.97.

pátrios descolados da oportunização de práticas de cidadania autenticamente vivenciadas, ou se esvaziam, ou tornam-se reféns de um patriotismo distorcido, instrumentado por disciplinas cujo rótulo e conteúdos a escola brasileira conheceu como "educação moral e cívica", e "Estudos de problemas brasileiros".

Na verdade, esse patriotismo ritualístico e "'patrioteiro", aqui e acolá, encontra nos livros didáticos da área de Humanas, efetivos suportes para sua perenização. Aliás, a julgar pela crítica de Bonazzi e Eco, também na Itália o texto didático não raro ostenta esta espécie de "deseducação cívica"²⁶

Claro que pensar em cidadania, não obstante o desgaste da palavra, é pensar em cultura política, por exemplo e aqui, mais uma vez, a matéria jornalística fornece subsídios e mostra que o par educação - escola, enquanto objeto de estudo, extrapola os limites do espaço escolar e articula-se aos problemas da sociedade como um todo. Se não, vejamos:

Pesquisa feita entre mais de três mil estudantes do 2º grau

da alta classe média de São Paulo, cujas idades estão na faixa de 14 a 20 anos, revelam o descrédito de 63% dos consultados em relação aos políticos e à atividade política no Brasil. A empresa responsável pelo trabalho admite a existência de aspectos contraditórios nas respostas dos jovens. Por exemplo: 746 deles desejam o fim do voto em políticos do tipo 'rouba mas faz\ porém 51% não dão importância à honestidade, contanto que o político trabalhe. Outros dados chocantes: apenas 2% dos consultados dizem acreditar na existência de uma centena de autoridades

²⁶ Conf. Marise Bonazzi e Umberto Eco. Mentiras que parecem verdades. São Paulo: Sumus, 1980, p.78. Optei por incluir essa obra levando em conta a irônica expressão de Umberto Eco "deseducação cívica". No cenário brasileiro, o assunto é focado por Maria de Lourdes CD. Nosella. As Belas Mentiras: A ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Moraes, 1981, Cap.3.

trabalhando para melhorar a situação do país. E 55% acham que os políticos, agindo na forma da lei, não conseguem fazer nada.'⁷

O compartilhamento de tanta descrença, evidenciado na pesquisa citada, desestimula quaisquer outras considerações sugeridas pelo dilema "cidadania". Sem dúvida ela é algo mais profundo que o arremedo ritualístico praticado na escola e rejeitado pelos narradores - estudantes deste estudo. A transcrição acima sugere uma "deseducação cívica".

3. 4. Escola e mídia

3.4.1. A escola anunciada

Um olhar sobre a trajetória de Brasília, no período considerado, evidencia uma primeira fase na qual o número de escolas particulares era reduzido. Enfaticamente, tal presença se dinamiza a partir do final dos anos 70 e conhece seu "boom" na década de 80, reproduzindo o quadro das grandes cidades brasileiras.²⁸ Nesse contexto, às primeiras escolas leigas ou religiosas, integrou-se um número expressivo de colégios com características

⁷ Conf. Correio Braziliense, 12 de junho de 1998, p. 14.

⁸ A conjuntura brasileira da década de 80 nas instâncias política e socioeconômica, assim como os seus nexos com o plano externo, foi objeto de estudo de Marly Rodrigues. Em texto onde consegue ser concisa sem ser superficial, a autora considera um momento do modelo capitalista dependente, no qual se agudizam as reproduções de desigualdades. Em tal quadro uma parcela ínfima da população (8%) consumia 62% dos bens disponíveis no mercado. Sem que seja o caso de maiores digressões, lembro o deslanche das modernas empresas educacionais convivendo com a precariedade de uma escola que "Em última análise transmite a idéia de que aos pobres cabe a responsabilidade da sua condição." Conf. Marly Rodrigues - A década de 80 - Brasil: quando a multidão voltou às praças. São Paulo: Ed. Ática, 1992, p.57.

empresariais às quais, as já existentes, parecem ter buscado se ajustar, face a um mercado competitivo, na corrida da venda da "educação como produto".

Reservo esta parte da dissertação para refletir o tema que a nomeia da perspectiva da publicidade de escolas brasilienses, veiculada através de jornais locais. Nelas, como se verá, as mais variadas modulações e equipamentos retóricos se incumbem de expor na vitrine a escola/educação enquanto produto.

Antes de passar para alguns exemplos que subsidiarão algumas reflexões por eles sugeridos, considero importante destacar a seguinte peculiaridade: - o discurso publicitário, no caso do produto escola, tem como "sujeito meta" um comprador que não é o consumidor real. Trata-se de uma oferta na qual, o "sujeito argumentante" intenta, através de estratégias de sedução e persuasão, vender seu produto aos pais mediadores na aquisição de algo a ser consumido pelos filhos.²⁹

Nos anúncios abaixo repertoriados constituí o subcorpora com base em núcleos numericamente identificados. Optei por esta identificação pois, diferentemente dos "dilemas", que atendem a um critério de subtemas e respectivas Seqüências Discursivas, os núcleos se constroem com base em "palavras - polo" e seus "ganchos associativos", sem que isto configure um

29 Sobre as categorias dos sujeitos que operam no discurso publicitário conf. Yaracilda Farias (org). O Discurso Publicitário. Instrumento de análise. Recife: Ed. Universitária de U.F.P.E, 1996, p. 122-123.

mero inventário de palavras, mas antes, uma iniciativa orientada para a reflexão sobre o discurso publicitário e suas especificidades/

Sempre preocupado com "o lugar de onde falam os sujeitos", desobriguei-me da identificação dos colégios, pois o que aqui importa é o "sujeito argumentante", as condições de produção de seu discurso e não de quem se trata.

Produto: Escola - Educação

Núcleo nº1 : Afetividade e Emoção

Palavras - polo e ganchos associativos:

Feliz/felicidade; Casa/família;

Alegria/amizade; Amor/carinho;

Fragmentos discursivos:

Publicidade: Escola nº1

"A presença amiga dos educadores junto às crianças e jovens faz a Escola ter um gostoso clima de família. Este ambiente é propício para a educação integral.

30 Ao utilizar as noções de "palavras-polo" e "ganchos-associativos" tal iniciativa se aproxima dos métodos que utilizam redes de ligações temáticas ou lexológicas porém deles se apartam quando entendidos como estratégias para uma conduta priorizadora do vocabulário e não do discurso, conforme esclarece Robin em obra aqui mencionada, História e... op.cit., p. 137-170. Nesse entendimento adoto a conduta de Maria T. Negrão de Mello. O Espetáculo dos Moradores do Símbolo: A mobilização por 'Diretas já' da perspectiva de Brasília. (1984). Tese de doutorado mimeo. SP E.C.A/USP, p.1987, onde os "alvos", "invariante referencial" e "ganchos associativos" funcionam como "facilitadores do reconhecimento do objeto do discurso... além de identificadores [que] permitem avaliar a coerência, ou não, entre títulos e conteúdos. Conf. p.96 e 97.

Publicidade: Escola nº2

"A Escola ideal fica pertinho da sua casa. Não tem nada mais gostoso do que freqüentar uma escola onde a gente se sinta em casa"

Publicidade: Escola nº3

"Uma escola é um lugar de alegria, descontração e muita participação:"

Publicidade: Escola nº4

"A Escola (...) consolida seu projeto educacional, utilizando uma metodologia dinâmica e lúdica"

Publicidade: Escola nº5

"... A Escola (...) aspira educar pessoas... através do conhecimento e do amor. "

* t

Publicidade: Escola nº6

Escola (...): "Educando com amor e qualidade"

Publicidade: Escola nº7

"O Convívio saudável com outras crianças desperta o espírito de coletividade companheirismo e amizade.

Publicidade: Escola nº8

"Prazer de ensinar, alegria de aprender" Escola (...)

Núcleo nº2: Ter/Ser/Investimento

Palavras - polo e ganchos associativos

Futuro/mudanças;

caminho/progresso/sucesso:

Publicidade: Escola nº9

"Oferecemos o melhor ensino no presente, para que eles possam ter um grande futuro "

Publicidade: Escola nº10

"O futuro do seu filho está aqui"

Publicidade: Escola nº11

"Esta criança pode mudar o mundo. Para o (...), a criança representa a melhor oportunidade na construção de um país melhor. Mais rico. Mais culto. Mais inteligente.

Esta nossa tarefa começou há 29 anos, com um projeto ousado e visionário. E que continua a se afeiçoar. Sempre em busca de novos desafios. No preparo de profissionais mais dignos. Formando, além de governadores, ministro, secretários de governo e empresários de sucesso, melhores cidadãos.

Para o (...), a missão é clara: devemos ajudar o Brasil a construir o Futuro"

Núcleo nº3 : Qualificação/Formação/Ludismo

Palavras - polo e ganchos associativos

Idiomas/espacos/laboratório/esportes/artes;

Publicidade: Escola nº12

"Vivemos a era da super-informação que impulsiona a escola a mudar seus paradigmas, para sobreviver dentro do atual contexto mundial"

Publicidade: Escola nº13

"Investimos no aprimoramento dos professores e no pleno desenvolvimento intelectual e humano dos estudantes. Incentivamos o domínio do Inglês e da Informática."

Publicidade: Escola nº14

"O colégio (...), situado no Lago Sul, oferece toda a estrutura que seu filho precisa... todos os alunos aprendem a usar o computador com desenvoltura..."

» »

Publicidade: Escola nº15

"O colégio (...) inaugurou dia 15/11/96, o mais moderno Ginásio de Esporte de Brasília. Piso com amortecedor de impacto conforme exigência do COI (Comitê Olímpico Internacional) e tabela utilizada pelos ginásios da NBA (liga norte-americana). Participaram da inauguração Oscar Schmidt, o "mão santa", o pivô Cláudio e outros astros do basquete, assim como o internacional Tande do Vôlei."

Publicidade: Escola nº16

"Implantado em uma chácara, o colégio (...) é uma boa opção para quem deseja que seu filho estude em um ambiente acolhedor, com playground, quadras esportivas, piscinas e área verde."

Publicidade: Escola n°7

"São muitos os ambientes especiais para os alunos: Laboratórios de Informática, Física, Química, Biologia, Biblioteca informatizada com mais de 20 mil volumes e conectada à Internet, Gibiteca para os pequenos, parquinho. piscina aquecida e coberta, ginásio de esporte, quatro quadras cobertas, três quadras de tênis, campo de futebol iluminado. Capela, teatro."

Núcleo n°4 : Personalização/valores/cidadania

Palavras - polo e ganchos associativos

vida, exclusividade, tradição, inovação;

Publicidade: Escola n°18

"Toda a experiência de mais de 25 anos em educação está esperando por seus filhos numa área de aproximadamente 5.600 m2, com uma equipe de professores que já virou tradição na cidade."

Publicidade: Escola n°19

"Escola (...): Educando cidadãos do mundo "

Publicidade: Escola n°20

"O colégio do (...) oferece, da educação infantil ao ensino médio, qualidade e seriedade no caminho à universidade a fim de formar não só estudantes, mas cidadãos ".

Publicidade: Escola n°21

"Um colégio especial, onde seu filho não será apenas um aluno"

Publicidade: Escola n°22

regem tal operação, pensar que os fragmentos aqui selecionados, nas diversas modalidades adotadas, têm como produto a escola, "mas vendem esperança".

Ao referir-me aos mecanismos de tal operação, pretendo sobretudo.

indicar no processo de anúncio - compra, o papel da persuasão, ancorada no desejo.³³

Não se trata, portanto, de pura e simplesmente divulgar a venda de um bem. Trata-se de incitar o receptor através de um discurso no qual o imaginário tem importância fundamental. Bem por isso, Dahlet lembra que:

A publicidade é, também, a gestão de um imaginário social, a medida que exhibe, como argumentos de venda para seus produtos, modelos de vida que são exportados para o público, literalmente comprados pelo cliente, no momento de pagar o próprio produto. ³⁴

Nas Seqüências acima, como se viu, a cada um dos núcleos organizados em categorias, ligam-se palavras delineadoras de uma rede de associações e remissões ao quadro mais amplo da matriz da escola "risonha e franca".

"Quantas representações há numa representação?", pergunta

Castoriadis. Ao final das contas, lembra o filósofo: "Toda representação

³³ Não sendo o caso de detalhar a noção de desejo e o seu papel na estratégia publicitária, limito a situá-lo como "noção psíquica que compele a consciência do sujeito na direção de um objeto".

³⁴ Patrick Dahlet. "Reflexões Sobre a Prática Publicitária." in: Yaracylda Oliveira Farias (org). O Discurso Publicitário ... op cit. p.24.

remete a outras representações (o que chamamos de associações em psicologia é apenas um caso particular disso). Remete: as engendra ou pode fazê-las surgir". "

É preciso lembrar, entretanto, que os núcleos e as respectivas redes de associações elencados configuram remissões de "pseudo - equivalência", ou seja, são modulações facultativas, transitivas e não necessariamente simétricas."

Explicando - me melhor, considerando o representacional da escola, pensá-la pode levar-me a pensar em afetividade e emoção, e ao pensar em afetividade e emoção posso pensar em alegria e amizade, o que permite também aí embutir a escola "risonha e franca", no caso, a matriz central.

Segundo Moscovici, a representação enquanto "ato do pensamento" organiza-se a um só tempo entre a realidade vivenciada nas práticas cotidianas e as idealizações. Amalgamando, assim, "ser" e "deve ser" nas construções das percepções e dos conceitos. "As representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos o que ele é ou deve ser."³⁷

As representações da escola que atravessam as publicidades de número

1 a 8 ancoram-se na imagem da escola cuja ambiência seria como que uma

35 Cornelius Castoriadis. A Instituição imaginária da Sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, p. 367.

36 Ibid.

31 Conf. S. Moscovici . A Representação Social da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. apud Mary Rangel. "Bom Aluno": Real ou Ideal?: O Quadro Teórico da Representação Social e suas Contribuições à Pesquisa. Petrópolis/ Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 27.

replica do lar e uma extensão da família. Como se sabe, a mídia, sobretudo a televisiva, incumbe-se de reforçar tal imagem.

Tratando-se de assunto que de há muito me interessa e mesmo preocupa, acompanhei e acompanho, sempre que possível, as encenações do cotidiano escolar veiculado por vários canais de TV, tais como a série mexicana "Carrossel", com a linda e maternal professorinha, a felicidade das "Chiquititas" e a grande família da "Escolinha do professor Raimundo", cujo humor a serviço da veiculação de preconceitos, nem por isso lograva empanar um discutível clima de alegria.

No núcleo número 2, a rede de associações enfatiza no produto escola as modalidades referentes ao "futuro, ao progresso e ao sucesso". Trata-se de um núcleo onde mais de evidenciam as ambigüidades entre o "ter" e o "ser"., No balcão das esperanças, preparar "profissionais dignos" enumera como exemplos, "governadores, ministros e empresários de sucesso".

No núcleo número 3, publicidades de número 12 a 15, a vitrine se constrói incluindo no produto escola, o acesso à informática, idiomas e novas tecnologias, assim como um grande espaço para artes e esportes.

As falas dos estudantes - narradores e nelas, a percepção do papel do computador e da informática, de algum modo me desobrigam de maiores observações sobre o tema. De todo modo, permito-me comparar a retórica do discurso publicitário e a vivência escolar cotidiana. De fato, "vivemos a era da super informação que impulsiona a escola a mudar seus paradigmas", mas daí a pensar na inutilidade dos livros, como afirma a estudante, é algo

bastante preocupante pelos ruídos e equívocos que fazem colidir a idealização dos anúncios e sua detenção no cotidiano escolar.

Refletindo sobre o tema, o pensador Baudrillard retoma a disputa de xadrez entre Kasparov e Deep Blue pelo muito de simbólico e metafórico que contém:

O homem soube inventar máquinas que trabalham, deslocam-se, pensam melhor do que ele, ou em lugar dele. Nunca inventou uma que pudesse gozar ou sofrer em seu lugar... Talvez isso explique a profunda melancolia dos computadores.

Sobre a oferta de idiomas e bibliotecas, faço novamente um contraponto entre a publicidade e a experiência cotidiana dos meus entrevistados, professores ou alunos, confiando que os possíveis leitores desse estudo façam o mesmo exercício, dele extraíndo sentidos. Acho interessante ressaltar na publicidade número 14 o espaço conferido aos esportes que me convidou a refletir sobre a permanência da matriz "mens sana in corpore sano" sempre presente na rede de associações: "Lestudante - escola - esportes" e seus desdobramentos. Enfatizada na era de Vargas, ela permanece no balcão, agora com ênfase na promessa da formação de campeões. São tempos enfim da "geração saúde" e da "malhação"?⁹

Observando o cenário da escola francesa, desde o liceu à universidade.

De Certeau lembra aspectos pertinentes a esse estudo. Se, de um lado, a escola e seus produtos acabam reduzidos "a um valor de troca, e não um

8 Conf. Jean Baudrillard. Tela Total: mito-ironias da era do virtual e da imagem. Porto Alegre: Salina, 1997, p.138.

39 Sobre a escola na era de Vargas Conf. Alcir Lenharo. A Sacralização da Política. São Paulo: Papirus, 1986.

valor de uso", de outro, um certo entendimento do lazer e da cultura acaba por transformar a instituição escolar em algo como "um clube mediterrâneo ".40

No núcleo 4, publicidades de número 15 a 19. o discurso publicitário acena enfim para a formação de cidadãos e ancora-se no par "tradição - inovação" para vender a esperança de cumprir a difícil tarefa de, a um só tempo, tratar o sujeito consumidor como "único e exclusivo" e nele desenvolver "o espírito de coletividade e companheirismo".

Espécie de moeda corrente em um sem número de discursos, sobretudo os políticos, a noção de cidadania acabou por desgastar-se por conta das mais diversas apropriações. Escapa aos propósitos deste estudo qualquer pretensão de uma incursão histórica que remonta às Luzes. Acho importante, entretanto, sublinhar o papel da escola no "desenvolvimento de indivíduos nos quais a legítima individualidade não se exalta na subordinação social ao individualismo". Refletindo com Milton Santos, entendo ser necessário:

... ultrapassar a construção solitária do indivíduo (...) a individualidade somente se realiza no grupo Al

No conjunto dos fragmentos discursivos aqui considerados, as representações da escola veiculadas pelo discurso publicitário desvelam ressonâncias da matriz de sentido que as engendra.

Ou seja, observando os núcleos, as redes de associações e remissões, às imagens objetivadas que delineiam a "afirmação" integram-se novos

" Conf. Michel De Certeau. A Cultura no Plural. São Paulo: Papyrus, 1995, p. 130-131.
1 Conf. Milton Santos O Espaço do Cidadão. São Paulo: Nobel, 1987, p. 78.

programas de percepção. Refiro-me a uma imagem da escola "risonha e franca" à qual se incorporam hoje enfaticamente os elementos da informática e das modernas tecnologias. Tal mecanismo na formação e consolidação das representações denomina-se "ancoragem".

Na ancoragem, observa-se o processo pelo qual as novas representações se apoiam ou se 'amarram' nas anteriores.⁴²

Ainda no mesmo núcleo nº 4 o par tradição - inovação objetiva através do contraste, um mecanismo de ancoragem onde aos atributos consensuais naturalizados no conceito de tradição incorpora-se o representacional da inovação.

Por motivos anteriormente mencionados suprimi dos fragmentos discursivos referentes ao discurso publicitário, o nome dos colégios. Vale ressaltar contudo, que o argumento consubstanciado no par tradição - inovação foi obviamente adotado por antigas escolas brasilienses. Em publicidade sabe-se que a nomeação, ou seja, a griffe ao lado da qualificação - exaltação constituem suportes fundamentais. Quando o produto é escola - educação, as "marcas", ou seja, os nomes dos colégios pioneiros são sublinhados na efetivação da persuasão. Tradição, no caso, permite associações com experiências e seriedade, até porque:

A palavra tradição vem do latim: Traditio. O verbo é tradire, e significa precipuamente entregar, designa o ato de passar algo para outra pessoa, ou de passar de uma geração a outra geração. Em segundo lugar, os dicionaristas referem a relação do verbo tradire com o conhecimento oral e escrito.

⁴² Conf. Mary Rangel. "Bom Aluno..."¹. Op. cit., p.29. A autora neste aspecto refraseia o referencial de Moscovici.

Isso quer dizer que, através da tradição, algo é dito e o dito é entregue de geração a geração.⁴³

Na próxima parte desse estudo considero um aspecto fortemente associado a este subcorpora: A retórica das Imagens.

3. 4. 2 - A retórica das imagens

Na postura um tanto etnográfica que venho adotando no presente estudo, entendo ser necessário mais uma vez partilhar com os meus receptores, ainda que resumidamente, a trajetória percorrida e os critérios que presidiram a reorientação da constituição deste subcorpus

Assim como ocorreu com o discurso publicitário escrito, a mensagem iconográfica ensejou inicialmente a organização de um volumoso acervo de imagens referentes ao universo escolar. Ao compatibilizá-las porém, constatei que a utilização de sorridentes crianças, jovens ou adolescentes em primeiro plano acabava configurando um complicador quanto aos meus objetivos com vistas a pinçar dilemas e ou redes de associações. No conjunto, a matriz hegemônica estava no sorriso, na alegria ali estampada na fisionomia de estudantes "clicados" nas diversas situações de um cotidiano escolar. Meninos e meninas de variada faixa etária, em alguns casos de diferentes raças, ora praticando esporte, ora em modernas salas de informática, no recreio, em sala de aula e festas do calendário escolar. A uma decisão de reduzir o número de imagens levando-se em conta a mesmerização

43 Conf. Gerd A. Bornhein. "O Conceito de Tradição" in Gerd Borahein et alli. Tradição e Contradição. Rio de Janeiro: Jorge ZahaiL-Funarte, 1987, p. 18.

"Escola Ruonka e Franca" —

Número 1

à aula, por exemplo) e eles depois de esgotados os reorientação, a escolha pode a melhor. Nesse caso, será reconhecer o erro e transferir para outro esta-

er escolha po deve le- ta a organi- cola e o ob- agógico de de do currí- preciso saber. o, se os cursos z mais co- apenas uma cuper u se ontri- a for-

criança. uém deve é que está ando uma ão sim- orque so- o filho les", diz i Ivonise da Uni- le São ecessi- enção s pais ordo com a ança e dimi- namente com medida que ze e passa a us espaços, é até aconselhá- na mais liberdade para desen- onfiança. O que não se po-

Uma boa formação escolar, hoje em dia, não se limita ao currículo básico. As ativida-

desenvolvimento corporal da criança.

As aulas de artes são importantes para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Estimulam a sensibilidade e a percepção.

As disciplinas tradicionais do currículo básico não podem ser deixadas de lado. A escola deve reforçar o conteúdo e proporcionar um conhecimento sólido.

É bom que o aluno tenha contato com mais de uma modalidade artística. Isso o ajudará a descobrir suas tendências e a desenvolver suas habilidades.

criatividade e do senso crítico nos alunos. Clássicos da literatura, livros didáticos, de fic-

clara Andréa. "Mas a proposta é oferecer às nossas filhas o que há de melhor." ■

A escola precisa estar atualizada e incluir as novidades tecnológicas em seu currículo. Conhecer o computador e saber usá-lo é essencial.

rar um pou- cute a imp- ma. "É um- tato com o i- cardo Antu- Federal do- discutir cor- e tentar sab- gens de est- Aulas de i- rículo.

grau é pr- cont- de 2- aper- beu- des- erar- ainc- non- mai- cen- cu-



constatada, seguiu-se a iniciativa possibilitada pela veiculação da imagem que identifiquei como fotografia "risonha e franca" número 1, extraída de uma revista semanal.⁴⁴

Como uma espécie de contraponto à imagem mencionada, inclui neste conjunto, que resultou composto de apenas dois elementos, uma fotografia de Sebastião Salgado veiculada como publicidade da campanha da CNBB do ano em curso, 1998, cujo tema é Fraternidade e Educação. Na organização deste subcorpora identifiquei esta segunda imagem selecionada com o título de "escola risonha e franca? - número 2". Pelo dialogismo entre minha problematização e os sentidos possíveis sugeridos pela fotografia em tela preservei nessa identificação a forma interrogativa.

Passo a seguir a algumas reflexões sugeridas pela fotografia "escola risonha e franca - número /".

Ampliada a noção de fonte, e nesta esteira, a possibilidade da utilização de imagens, dentre elas as fotográficas, tal ampliação descortinou para o historiador um horizonte de variadas possibilidades.

Nos limites deste exercício acadêmico e na perspectiva interdisciplinar que o preside, busquei interlocutores na História e em áreas intersolidárias, de modo a harmonizar a conduta adotada neste subcorpora, com o procedimento que pautou a investigação como um todo, nos variados recortes de que se compõe o "corpus". Nesse entendimento, escapam aos meus objetivos os procedimentos técnicos, as autorias, a preocupação com evidências testemunhais, as descrições e o volume da massa documental inventariada.

⁴⁴ Revista Veja -3/6/1998.

Sintonizado com a Análise do Discurso, enquanto programa de reflexão, e com as representações que afloram da cena discursiva, inscrevo as imagens fotográficas considerando-as "textos - visuais" atravessados por operações retóricas ancoradas em imagens.⁴⁵

Interessa-me, portanto, pensar nas fotografias aqui indicadas como número 1 e número 2, da perspectiva de seus "modos de dizer", "modos de mostrar" e "modos de seduzir".⁴⁶

A fotografia número 1 conforme anteriormente assinalado, foi extraída da revista semanal Veja. Trata-se de um guia de Serviços através do qual os leitores, em diferentes matérias fartamente ilustradas são, digamos, orientados quanto a aquisição de produtos variados. Muito embora o texto escrito mencione alguns exemplos de escolas, a matéria intitulada "Escola sob medida" é uma espécie de publicidade institucional de empresas escolares, onde o produto, à venda, é a imagem ilusória da "Escola ideal" cujos atributos aliás, aparecem sob esse sub-título catalogados em um box.

Mesmo estando este espaço reservado para uma reflexão centrada nas fotografias, ressalto ainda dois aspectos que chamam a atenção. Refiro-me ao preço médio das mensalidades indicadas, 500 a 600 reais por mês, podendo é claro, sair mais em conta "quando concentrada todas as atividades em um mesmo endereço". Um depoimento de pais de duas crianças matriculadas em um colégio paulista, informa que o casal gasta 2.200 reais por mês. De todo modo, os pais estão satisfeitos, afinal, as meninas de dez e sete anos "têm o

45 Conf. Eduardo Permeia Canizal. "A Retórica e o seu papel na interpretação das imagens" in José Luiz Braga et alli. A Encenação dos Sentidos. Mídia, Cultura e Política. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Diadorim, 1995, p.127 - 137.

46 Conf. Milton José Pinto. "Semiologia e Imagens", in: A Encenação dos ... Op cit.

que há de melhor", tal seja. inglês. Informática. Ginástica Olímpica. Jazz. Oficina de Artes. Vôlei e até arte culinária faz, parte do currículo das meninas, (grifos meus)

O outro aspecto que chama a atenção é a matéria que se segue à "Escola sob medida". Sob o título "Passadas seguras", o guia fala sobre os melhores modelos de tênis, e cita no fichário uma imensa lista de marcas. Penso na contiguidade das duas matérias, dois produtos muito caros, expostos na vitrine "educação e tênis", dois objetos do desejo em circulação na sociedade em que vivemos.

Mas voltemos às imagens. Observo que no caso dos calçados, a fotografia subordina-se ao texto; já na matéria sobre a escola ideal a mesma menina, em diferentes poses, bem poderia descolar-se do texto escrito, pelo menos pela autonomia do universo simbólico ali acionado pelo estímulo visual. Neste "modo de mostrar" o sorriso "risonho e franco" da modelo, denominador comum das cinco poses, instrumenta um "modo de seduzir" cujo suporte tem como equipamento retórico a matriz de sentido trabalhada desde o título nessa dissertação.

Assim como ocorreu no discurso publicitário escrito, as variadas performances da fotografia número 1 dão conta de expor o objeto escola como algo a ser consumido real e simbolicamente.

Ingressar em maiores detalhamentos quanto às "condições de recepção" do texto-visual que venho considerando seria desviar por demais da rota planejada. Não me desobrigo contudo, de ao menos sinalizar elementos da intersubjetividade presentes na interação entre emissores e receptores de

mensagens escritas e/ou visuais. Enquanto Milton J. Pinto inscreve aquela operação no conceito de "postulado da economia do significante" e invoca Véron para pensar nas imbricações entre as "condições de produção" do emissor e nas "condições de reconhecimento" do receptor, outros autores sugerem distintos quadros conceituais que pluralizam nomenclaturas, mas traduzem entendimentos análogos quanto aos mecanismos que regem a operação "emissão - recepção" 47

A verticalização que aqui interessa mais especificamente, levando-se em conta a peculiaridade deste subcorpora, remete à noção de polifonia e também ao papel da retórica na organização dos sentidos dos textos escritos ou visuais. As ressonâncias entre discursos, fulcrais no referencial bakhtiniano e nos desdobramentos sugeridos por Authier, são concepções que, segundo M. Pinto

% t ... parecem remontar à retórica grega, no capítulo paradoxalmente denominado Invenção, em que se dizia que os argumentos não precisavam ser inventados... mas apenas recolhidos de discursos anteriores.48

Segundo esse autor, o mesmo se dá no Texto - Visual. Creditando a Francastel o pioneirismo nas análises polifônicas das imagens, meu interlocutor

47Conferir por exemplo Milton J. Pinto em estudo que venho referindo ("Semiologia..." Op. cit, p. 141-157). Ver também Eric Landovtési: La Sociedad Figurada - Ensayos de Sociosemiótica. México: Fondo de Cultura Económica, 1993, especialmente o cap. IX. "Sinceridad, confianza e entersubjetividad" onde aborda o que chama "relação fiduciária", desdobramento da articulação "crível e crédulo" e a idéia de "contrato", p. 203 - 218. Na mesma tônica e igualmente descartando as teorias mecanicistas ("E - R") são interessantes as colocações de M. L. de Fleur. Teorias de La Comunicación Masiva. Buenos Aires: Paidós, 1966 cap. VI e VII. Conferir a noção de "contrato de leitura" muito bem trabalhada por Antônio Fausto Neto: "A deflagração do sentido - Estratégias de produção e de captura de recepção" in Mauro .v/*. Souza (org). Sujeito, o lado oculto do receptor. São Paulo: ECA - USP/ Brasiliense, 1995, p. 189-222

48Conf. Milton J. Pinto "Semiologia..." Op. cit., p.149.

acima transcrito assevera: "toda imagem aqui é um conglomerado de citações de outras imagens... "4

Considero na fotografia número 1 as associações entre o fluxo representacional que ali aflora e parece polifonicamente dialogar não apenas com o sem número de imagens por mim inicialmente selecionadas, no limite da mesmerização, mas também evidenciando marcas indeléveis dos fragmentos dos discursos publicitários escritos considerados no item anterior do presente capítulo.

Nas duas vitrines o objeto escola-educação oferece algo a ser consumido real e simbolicamente e em ambas, o equipamento retórico engendrado pela mesma matriz "risonha e franca", dá conta de instrumentar de diferentes lugares discursivos um mesmo "modo de seduzir". Se o suporte do texto escrito é a palavra, no texto visual cabe à mesma menina, em diferentes poses e com o mesmo sorriso, interpelar receptores através da "tecnocracia dos sentidos" que segundo Hang "imperava na produção do ilusório, do imaginário como fator de consumo"50

O tratamento retórico dado à fotografia número 1 aparta-se da denotação pois nela tudo se conota e, seu leitor, homem cultural, apreende segundo seus códigos. Segundo Barthes, a conotação, no ato da imposição de sentidos, opera na mensagem fotográfica através da adoção de diferentes procedimentos. Na impossibilidade de a todos inventariar e sem pretensões de ingressar em adoções totais nesta dissertação, considerarei na fotografia

49 Ibid.

50 Apud. Ciro Marcondes Filho. "Imaginário, o arquiteto da revolução". In Ciro Marcondes Filho et alli. A Linguagem da Sedução: A conquista das consciências pela fantasia. São Paulo. Perspectiva, 1985, p.35.

número 1 alguns dos elementos elencados por Barthes, buscando articulá-los. "[

Destaco inicialmente a fotogenia da modelo e o sorriso que ostenta nas cinco poses sugerindo conotações que a um só tempo nos remetem a cristalizações quanto à idéia que fazemos de criança/juventude/alegria e pureza. Segundo Lefebvre "« juvenilidade [coloca-se] entre os mais brilhantes astros do firmamento".⁵¹ O Armamento ao qual o autor se refere é exatamente o da sociedade de consumo. Na fotografia número 1 o encanto e a inocência da juvenilidade são reforçados pelas roupas usadas pela modelo: Blue jeans, tênis, trajes esportivos, camiseta de griffe e moletons sugerindo descontração e conforto. Observo também a escolha nada casual de um tipo físico cristalizado na imagem da morena brasileira cantada em verso e prosa por sua faceirice.

i

Cabe lembrar também a importância da pose dos objetos, como diria Barthes. Na fotografia número 1 o violão, a raquete, as alças da mochila, o cavalete e o computador compõem um conjunto "natural" que induz ou reforça representações de uma educação-escola idealizada. Acho importante esclarecer que a fotografia número 7 é o resultado de uma composição por mim realizada, pois na matéria original, a pose da menina junto ao computador aparece destacada das demais na página de fechamento. Tal destaque, e a força do computador enquanto elemento de significação, são aspectos que me levam a retomar na representação consolidada na matriz "risonha e franca", o

51 Conf. Roland Barthes. O Óbvio e o Obtuso. Ensaios críticos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 1990, p. 11-25.

52 Henri Lefebvre. A Vida Cotidiana no Mundo Moderno. São Paulo: Ática, 1991, p. 181-182.

processo de ancoragem através do qual, associações entre modernidade e informática "amarram" o computador ao universo simbólico pré-existente.

Quanto à sintaxe, outro procedimento englobado pela conotação, o movimento da fotografia número 1 dá conta de assegurar um encadeamento através da repetição da imagem da mesma menina em diferentes performances, coesão que permanece assegurada mesmo, ou sobretudo, com o deslocamento da pose junto ao computador, cuja intencionalidade do destaque parece evidente.

Muito embora este esboço teorize neste subcorpora a questão da imagem, não poderia encerrar estas considerações sem me reportar ao texto da matéria em que se aloja a fotografia número 1 e nele o título "Escola sob medida", onde a legenda está contida na imagem e esta última, por seu vigor conotativo é muito mais que mera "ilustração".

Ao concluir o exercício ensejado pela reflexão sobre alguns dos sentidos da fotografia "escola risonha e franca número 1", a questão de Castoriadis novamente me interpela: "quantas representações cabem numa representação?" Sem dúvida, outras tantas associações poderiam ser aqui consideradas e ainda assim continuariam em aberto. Em se tratando de uma vitrine publicitária da "escola ideal" os elementos de persuasão são conotadores que me fazem convir com Vovelle:

Poder impiedoso da imagem, que nos remete, sem
 complacência, o reflexo não tanto da realidade, mas da
 maneira como ela foi representada: adornada, embelezada
 ou escamoteada...

"Escola Ruonha e franca?"

Número 2



Foto: G. Scattolon / Contrasto. Biondi - P. Pico - Pico

A fotografia "escola risonha e franca? número 2", conforme mencionado é uma reprodução de matéria de divulgação da campanha da CNBB cujo tema de 1998 gira em torno da educação.

Premiada e internacionalmente conhecida, a arte de Sebastião Salgado o situa no conjunto dos melhores fotógrafos da atualidade. Assim, no presente registro, a indicação da autoria não se deve a um critério sugerido em outros tipos de utilização da fotografia como fonte de pesquisa, nos quais o objetivo é a identificação.³⁴ Trata-se aqui de atribuir os créditos a mais uma manifestação da sensibilidade de Salgado que, providencialmente, dá conta de através da fotografia aqui indicada como nº2, expressar pela via da arte fotográfica, a metáfora, ao meu ver, perfeita, do objeto de estudo trabalhado nesta dissertação.

i

Referindo-se à arte de Eisentein Barthes considera que:

... não é polissêmica: é ele quem escolhe o sentido, quem o impõe, o subjuga... o sentido eisentaniano fulmina a ambigüidade. De que maneira? Acrescentando um valor estético, a ênfase. O "cenarismo" de Eisentein tem uma função econômica: o artista prefere a verdade.

Tendo em mãos a fotografia nº2, a força desta imagem levou-me à comparação entre Eisentein e Salgado, de tal modo efetiva que, no meu entendimento, a transcrição acima encontra sentido na performance de ambos.

Observo a menina e o despojamento de qualquer "cenarismo", onde a beleza da modelo, a pose, o ambiente e cada mínimo detalhe estão a serviço de um recado óbvio na eloqüência de uma severa cobrança. Se o tipo físico é o mesmo das tantas crianças brasileiras, apenas neste aspecto e no tema escola-educação há ressonâncias com a fotografia número 1, pois nos demais a distância que os separa é abissal.

Observo alguns detalhes e paro em mãos calejadas, detenho-me no vestido singelo, nos cabelos em desalinho, no caderno surrado, para em seguida fixar-me em um olhar que parece a mim dirigido. Aqui, a verdade enfatizada é a escola sem guizos da representação vigente. Afinal,

... todas as imagens corponzam um modo de ver...

Todavia, embora todas as imagens corporizem um modo de ver, a nossa percepção e a nossa apreciação de uma imagem dependem também do nosso 'próprio modo de ver' "6.

Situando-me como um receptor motivado, percebo que a interação com a fotografia número 2 se estabelece na tessitura de uma rede imaginária que me permite experimentar, ao limite máximo, o "contrato" que assim se estabelece.³⁷

Retomo a fotografia número 2 e, no jogo entre os lábios e o olhar, capto ressonâncias sutis de um sorriso de Gioconda. Em tal citação sem dúvida, o esgar enigmático enfatiza a interrogação: "escola, risonha e franca?".

56 Conf. John Berger et alli. Modos de Ver. São Paulo: Martins Fontes, 1972.

57 Conf. Antônio Fausto Neto. "A deflagração do sentido... Estratégias de produção e da captura da recepção." in Mauro W. de Souza (org) "Sujeito: O lado ..." Op. cit, p.189 - 222.

3.4.3. A escola noticiada

Ao propor-me, por ocasião da elaboração do projeto, trabalhar também com a mídia, aquela proposta inicial previa a organização de um subcorpora constituído de matérias e, eventualmente, discursos jornalísticos, que subsidiassem o presente estudo. Conforme adiantei ao início deste terceiro capítulo, ao "fazer-se da pesquisa", a insistente presença da instituição escolar nas colunas de jornais impressos diários, não apenas reorientou a conduta prevista mas, ademais, deixou-me e deixa-me ainda perplexo.

Ao meu questionamento quanto à reprodução de vetores estabilizados que dão suporte à idealização da "escola risonha e franca", somou-se a constatação de um quadro desolador que, ignorando fronte3iras, parece patentear algo como a "mundialização da violência nas escolas". Transcrevo abaixo o repertório de matérias selecionadas e, no caso, o aspecto quantitativo merece algumas considerações. Refiro-me ao fato de mesmo se houvesse neste estudo uma preocupação quanto ao volume de massa documental, inexistiria espaço para inserções que, pelo menos nos últimos meses, vêm proliferando de modo vertiginoso, sendo este subcorpuf, não mais que uma pequena amostra, extraída de uma tristementefarta coleção.

Chamada nº1

Fonte: F.S.P

Data: 19 de abril de 1998, p. 3.1

"Ensino Cercado: Em Pernambuco, líder do ranking, 74% das escolas estaduais viveram roubo ou vandalismo em um mês."

Manchete: "Violência atinge 56% das escolas do país."

Chamada n°2

Fonte: F.S.P

Data: 21 de abril de 1998, p. 3.6

"Educação: Pesquisa revela grau de exaustão emocional entre profissionais das escolas estaduais de 1o e 2o graus do país.

Manchete: "266 dos professores 'queimaram todo gás'".

Chamada n°3

Fonte: C. Braziliense

Data: 05 de maio de 1998, p.2

"Maria José, vice-diretora da escola, foi informada pelos colegas de turma de L. A .S sobre a pistola e chamou a polícia."

Manchete: "Garoto de 14 anos é detido com arma em sala de aula"

Chamada n°4

Fonte: C. Braziliense

Data: 26 de abril de 1998. P.9

"capaz entra em baile e mata professor com um tiro. A Constituição permite manter armas em casa. Pais estão alarmados."

Manchete: "Mais uma tragédia nos Estados Unidos"

Chamada n°5

Fonte: C. Braziliense

Data: 4 de julho de 1997

"Duas escolas do Cruzeiro tiveram as aulas interrompidas com ameaças."

Manchete: "Terror: Ameaça de bomba tira alunos de sala de aula"

Chamada n°6

Fonte: F.S.P

Data: 26 de maio de 1998, p.1.16

Manchete: "Estudantes se enfrentam em Teerã"

Chamada n°7

Chamada nº12

Fonte: C. Braziliense

Data: 21 de abril de 1998, p.2

"Atos de violência e vandalismo atingem mais da metade das escolas estaduais no país, segundo estudo da Universidade de Brasília (UnB)"

Manchete: "Violência nas escolas" (matéria opinativa)

Na referida proposta inicial quanto à utilização da mídia impressa, supunha que no conjunto de gêneros de que se compõe esta fonte, aquele que seria passível de inventário preliminar seria o gênero opinativo. Cogitava assim de um olhar sobre os Editoriais, Comentários, talvez Crônicas e Colunas, assim como Cartas Assinadas. Ao longo deste estudo, esse empírico pacientemente recortado, foi abandonado pela imposição do material de caráter informativo, consubstanciado nas Manchetes, Leads e Notícias como as contidas neste subcorpora.⁵⁸

Os estudiosos das Ciências da Comunicação lembram as características da notícia e seus nexos com esta espécie de prestação de contas de um cotidiano, ali narrado ora mais brevemente, ora sob a forma de reportagens mais amplas.

Neste subcorpora, o que resulta desconcertante não é o noticiário, no qual o assunto é a escola, mas a questão da violência que aí se articula, dando conta, a um só tempo, de mudar o eixo da noção de violência considerado

58 Não cabem aqui maiores considerações sobre a questão de gêneros no discurso jornalístico. Sabe-se que também aí, as especificidades do informacional e do opinativo não implica a ausência da conotação no primeiro, que de resto insinua-se desde as manchetes. Conf. por exemplo Maria T. Negrão de Mello. O Espetáculo... Op.cit. p.88-92.

neste estudo e da banalização do fait-divers. em plena cena cotidiana da escola.

No referencial da Comunicação, o fait-divers é a categoria que remete ao "mclassificável", como diria Barthes a quem reforça Muniz Sodré, invocando exemplos:

Na notícia 'médico estrangula cliente com estetoscópio', a anomalia está no absurdo da causa, violentamente desviada de seu compromisso ético-social com a cura?⁹

Coincidentemente, na busca de detalhar aspectos do fait-divers, surpreendo-me com o mesmo Muniz Sodré na seguinte colocação:

Professor de violino mata aluna com bala de prata. (Grifas meus)⁶⁰.

Comparo o texto estudado com o empírico aqui trabalhado e constato que o "mclassificável", o "aberrante", o "absurdo" dispensa ser buscado em exemplos alhures, sem localização espacial e temporal. Eles estão aqui, associando anomalmente escola e violência, dela fazendo um tugar-praticado de vandalismo, de delito, de crime, de tragédia, de uso de bombas, de massacre, de torturas, de insegurança e medo; conforme se apreende das chamadas de 1 a 12.

Caso esse pungente cenário se limitasse às escolas situadas em bairros pobres ou se confinasse à cena brasileira, o absurdo seria o mesmo, sendo

⁵⁹ Esta parte das minhas reflexões prende-se diretamente ao meu diálogo com Muniz Sodré, {Reiventando a Cultura. Rio de Janeiro: Codecri, 1997, p. 134.} especialmente no capítulo 6 no qual encontra-se a transcrição acima.

⁶⁰ Ibid.

possível, porém, buscar pistas de entendimento através de variáveis como a perversa distribuição de renda, as desigualdades sociais e o atávico descompasso entre o terceiro e o primeiro mundo. Como se viu, entretanto, tais variáveis mesmo não sendo descartáveis, em alguns casos, são insuficientes. Para usar a retórica da ironia, diria que "democraticamente" o fait-divers delineado pelo par escola-violência tem seu lugar em Pernambuco, na cena brasileira como um todo, em Belém do Pará, em São Paulo, no Plano Piloto e nas Satélites, nos Estados Unidos e no Teerã.

Entendo que a incidência de matérias que abordam o problema no âmbito das escolas estaduais, como por exemplo, as matérias que constam das chamadas número 1, número 2, número 8 e número 12, nem por isso levam a supor tratar-se de uma questão da escola pública, neste caso entendida como instituição escolar do Estado.

i

Trata-se ao meu ver de refletir sobre um quadro gravíssimo que vem cobrando providências urgentes, daí as investigações patrocinadas e noticiadas pelo Governo, as iniciativas de cunho acadêmico e a mobilização dos responsáveis pelas escolas particulares, ou seja, as empresas. Sob o título "Perigo no Recreio", a questão da violência nas escolas é considerada em matéria recente da revista semanal Época, selecionando o viés das drogas. Escolas particulares dos grandes centros brasileiros, inclusive Brasília, são ali mencionadas. Em se tratando, neste caso, do meu plano de observação, cabe lembrar que mesmo não selecionado para a elaboração dos "dilemas", a presença das drogas em uma das mais tradicionais escolas da rede brasiliense é lembrada pelos narradores-estudantes e a tagarelice nada "quietinha" da narradora nº 3 permitiu-lhe exagerar desafiante: "...tipo assim, se o colégio

fosse expulsar aluno que mexe com drogas, não sobrava ninguém." Menos exagerados, mas igualmente inteirados do problema, as falas preocupadas das autoridades de várias escolas particulares brasileiras, dialogam com a menina e segundo resume a Época "partem para briga" e tomam iniciativas através de envolvimento dos pais e treinamento de professores e funcionários.⁶¹

Acho importante lembrar (chamada nº 10) a entrevista com Heloísa Guimarães, cuja tese de doutorado aborda no cenário carioca, a questão da escola e seus nexos com o narcotráfico. Não sendo o caso de exclusivizar neste estudo nenhuma das vertentes da violência, ainda assim transcrevo a fala da professora:

É preciso ter em mente que não chegamos ao máximo
do caos. Ainda é possível piorar.

» O estranho desenho proporcionado por esta minha última girada no caleidoscópio, levou-me a pensar na violência através de referências que os recortes realizados quando da elaboração do projeto não conseguiriam abrigar. Tentando ser mais claro, recordo que destaquei as categorias violência e poder, pensando em pistas para a compreensão do cotidiano escolar ao meu ver, nem tão risonho e nem tão lúdico como o representado nos discursos sociais em circulação.

Assim, busquei elementos para retomar as relações dissimétricas entre professor-aluno, a violência simbólica configurada em desdobramentos do par "disciplina - indisciplina", a violência dos anos de chumbo, modos de

61 Conf. Revista Época, 15/6/98, Capa e p. 36-41. Esclareço que o fragmento discursivo da narradora estudante número 3, não aparecendo nos dilemas, foi por mim arquivado na transcrição da fita completa.

resistência, enfim, não considero necessário rephrasear a mim mesmo, com dimensões que procurei trabalhar ao longo desta dissertação. Esta girada final do caleidoscópio mostra, entretanto, faces outras da violência, que não as acima aludidas.

Afinal, no campo aqui considerado, a problemática da instituição escolar e o fluxo representacional aí desencadeado, ao sugerir um sem número de associações, remissões e ganchos associativos, nem por isso ensejou-me o estabelecimento de nexos absurdos. Portanto, ao associar escola e violência, cogitei inicialmente, sobre algo plausível, mesmo quando obscurecido ou silenciado pela força de uma imagem da escola, estabilizada de modo a não dar espaço a outras. Nesta lógica, recortei um estatuto da violência no qual as associações possíveis não me levaram a pensar em massacres, assassinatos e bombas como os que povoam este subcorpus, daí miriha surpresa: o ambiente escolar como "lugar praticado" da violência em modalidade diferente daquela sobre a qual eu havia me detido.

Estudando as representações e seus nexos com o imaginário, José Neves Bittencourt, apoiando-se em Castoriadis, lembra que "não se poderia povoar as selvas brasileiras com leões e tigres, pois eles não existem aqui e não chegaram a povoar o 'tal' imaginário central"⁶².

Refiro-me a esse artigo, pelo fato de que, mal comparando, muito embora as minhas representações sobre a escola divergissem e divirjam da reproduzida por um imaginário mimético, daí este meu estudo, é claro que o

62 Conf. José Neves Bittencourt. "Espelho da 'nossa' História: Imaginário, pintura histórica e reprodução no século XIX brasileiro", in Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro: 87: 58/78, out-dez, 1986, p. 58.

reconhecimento de outras significações não me levou a imaginar no universo da escola o tipo de violência divulgado recentemente pela mídia. Peguei-me, assim, diante de um quadro que me forçou a ampliar o espaço da reflexão, sob o impacto do acontecimento noticioso envolvendo a escola e a violência, de modo absolutamente inesperado e absurdo, enfim, absurdo ou qualquer outra palavra que me ocorresse, daí minha insistência, a imagem do caleidoscópio estava ali cobrando reflexões.

Não haveria nos limites dessa dissertação lugar para detalhamentos sobre as variáveis consideradas pelos estudiosos que se dedicam ao estudo da violência e da criminalidade. De todo modo, até na tentativa de um apaziguamento pessoal, realizei algumas leituras quase sempre centradas em aspectos que transitam entre o desordenado crescimento das aglomerações urbanas, grau de instrução e classe social, patologias individuais, crise dos valores éticos e morais, os embates entre "incluídos" e "excluídos". Li também sobre a presença da droga engendrando um novo modo de "relação social", refleti sobre a cegueira exagerada da justiça selecionando "o que ver" e sobretudo "a quem ver" na cena brasileira e considerei o próprio papel dos mídia, pois segundo alguns enfoques, pode, ao informar, acabar também "formando" ou sugerindo⁶³.

Em entrevista recente, o antropólogo Roberto Da Marta sugere que no caso dos norte-americanos a criminalidade entre adolescentes traduziria uma incorporação do individualismo daquela sociedade. Estabelecendo uma

63 Mesmo na exiguidade dos tempos e prazos do cronograma acadêmico, "o novo tipo de violência" acima aludido levou-me a algumas leituras como por exemplo, Muniz Sodré. Reinventando... Op.cit., cap.4 e Paulo Sérgio Pinheiro. Crime, Violência e Poder. São Paulo: Brasiliense, 1983.

comparação com o quadro brasileiro, o mesmo Da Matta assevera que entre nós "valores familiares contam para os jovens brasileiros"⁶⁴. Entre entediado e perplexo, leio a resposta do acadêmico à pergunta sobre "como evitar que as crianças matem?". Sempre dialogando com o meu tema, reelaboro a pergunta inscrevendo-a no escopo dos meus referenciais e me interrogo: - Como evitar a inclusão e a rotinização da violência em dimensões cuja frequência e tipologia escapam, por absurdas, de qualquer representação da instituição escolar? A reincidência de fatos como os noticiados neste subcorpora e o alarmante risco de "perpétuos retornos" pode delinear o que se chama em jornalismo "ponto rítmico" engendrado pela "marcação de acontecimento"⁶⁵

Esforço-me na reflexão, faço projeções sombrias, sem conseguir, porém, achar resposta. Da Matta fala em programas de ressocialização pois, de outras providências "assistencialistas" ou "policialescas", diz o acadêmico "não entender".

Na chamada número 11, transcrevo fragmentos de matéria opinativa veiculada pela Folha de São Paulo a propósito do assassinato de uma professora em escola do interior paulista. Ao lado da indignação do autor, assim como o fizeram vários outros que tive em mãos, observo a ênfase da questão da segurança nas escolas. Não desconhecendo a validade de tal providência, efetivada inclusive com a criação dos chamados Batalhões Escolares, tenho clareza, porém, de que se trata de cuidar do sintoma através de iniciativas que trazem para o universo da instituição escolar elementos que

Revista Época op.cit p.46.

Muniz Sodré. Reinventando...Op.cit. p.139.

mais a afastam da representação "risonha e franca". Nela, evidentemente, não cabem as grades de uma prisão e uma cena cotidiana que abriga entre os seus atores a rotina de guardas armados, semblantes assustados e alarmes. Nesse entendimento, trabalhar este último subcorpora e refleti-lo, significou a oportunidade de mais uma vez retomar as comparações que há muito me inquietam.

Encerrando o presente capítulo, transcrevo abaixo uma representação poética, recolhida por Nosella, e veiculada em livro didático. Desobrigo-me do exercício de análise das Sequências Discursivas ali contidas, confiando na eficácia da contiguidade entre textos díspares, para a corroboração das idéias que problematizo em meu trabalho:

A Escola

i A escola (...) é grande e bonita (...).

Fica numa rua larga e movimentada (...)

Na frente há um jardim e no fundo o pátio de recreio.

As salas de aula são claras, alegres e bem iluminadas, com portas dando para o pátio. Nas paredes há quadros negros e mapas.

Nossa escola é um jardim.

As classes são os canteiros.

As crianças lembram flores.

E os mestres, os jardineiros.

Do céu, a planta recebe

A luz, a chuva, o calor:

Neste jardim recebemos

Conselhos, lições de amor

Bendita é a Escola, que faz

Ridentes nossos destinos.⁶⁶

Considerações Finais

i(Sem a esperança, ou adaptamo-nos ou enlouquecemos"

Eliana Stort

Considerações Finais

Espero que o diálogo encaminhado ao longo das partes de que se compõe esta dissertação, possa, de alguma maneira, e não obstante suas lacunas, trazer elementos para uma (re)leitura da instituição escolar, na perspectiva por mim escolhida para sua problematização.

Na metáfora do caleidoscópio, tantas vezes invocada, procurei "magicamente" girá-lo de modo a obter em um primeiro cenário uma configuração da escola brasileira nos primórdios da fundação da Capital da República. Aqueles "anos dourados", plenos de entusiasmo e ufanismo, seguiram-se os "anos de chumbo", durante os quais os tempos de exceção desenharam uma pungente imagem da escola, cujos sombrios sentidos ensejaram também algumas reflexões.

Nas duas primeiras giradas do caleidoscópio, os desenhos foram obtidos através das representações de professores - narradores cujas falas ensejaram a construção do que denominei "arquivo das palavras", expressão adotada para a identificação de um acervo de discursos, suporte dos dois primeiros subcorpora construídos.

Na parte que antecede estas Considerações Finais, refleti sobre a escola do tempo presente optando por enfocá-la de modo plural. Assim, como se viu, os vários movimentos do caleidoscópio ensejaram a construção de desenhos distintos, configurados pelas falas de narradores-professores, narradores-estudantes, o discurso publicitário, as imagens fotográficas e uma

incursão no discurso jornalístico que ensejou a construção de um subcorpys constituído primordialmente de notícias.

O trabalho com diferentes conjunturas, a diversificação das fontes e nestas, a iniciativa de incorporações ao "fazer-se" da pesquisa, foi desenvolvido sempre com vistas ao asseguramento de uma coerência textual, através da permanência do tema problematizado, ou seja, o questionamento da representação estabilizada de uma escola "risonha e franca".

Para a consecução de meus objetivos busquei o diálogo com interlocutores cujas reflexões clarearam o entendimento de um quadro nacional sinalizado na primeira parte desta dissertação e ampliado ao longo do trabalho, através de enfoques solidários e pertinentes a este estudo, bem como à Linha de Pesquisa que o abriga.

Tendo a cidade de Brasília como plano de observação, a dinâmica do trabalho e o modo de enfocá-lo resultaram, sobretudo no capítulo final, por proporcionar giros caleidoscópicos cujos limites, extrapolando os contornos das imagens iniciais, levaram-me a refletir a escola em um cenário mais amplo.

Sem que tenha havido intencionalidade de comprovações, nem por isso me desobriguei da bússola de uma hipótese norteadora sinalizada desde o título, no qual a forma interrogativa intenta deixar claro o questionamento em relação a um clichê mimeticamente reproduzido em diferentes espaços discursivos.

Apartando-me de uma proposta centrada em perspectiva pedagógica, psicológica ou filosófica, interessei-me pelo espaço escolar enquanto lugar de figurações e nele as modulações do cotidiano. Através dos depoimentos orais de atores sociais busquei auscultar modos de ver e representações consubstanciados em dilemas, centrados em aspectos vários, tais como motivação, sociabilidade e desdobramentos que envolvem a relação professor aluno. Neste último, a questão da violência entrava, a princípio, no escopo de um jogo do poder, ensejado pelo embate do cotidiano escolar.

Conforme evidenciado no terceiro capítulo, houve necessidade de considerar outras dimensões da categoria violência, de modo a instrumentar o encaminhamento das análises do subcorpus agregado às fontes iniciais.

A trajetória acima resumida, ao tempo em que levou-me a corroborar a problematização quanto à matriz da "escola risonha e franca", dotou meus questionamentos de um fator à mais, ao incluir na cena cotidiana escolar uma inusitada e repetida violência. Enfim,

Abro o jornal para me informar das novidades; quer eis
defender que as novidades fui eu quem as criei ao abrir
o jornal? [

Em meio a prazos e datas para a finalização e entrega deste trabalho, vivenciando eu mesmo insatisfações que acabaram na mobilização e greve dos "portadores de angústias", ainda assim, ou bem por isso, não me foi possível "passar batido", como diriam os narradores - estudantes, sobre os

1 Conf. Varisco apud. Antônio Gramsci. Obras Escolhidas São Paulo: Martins Fontes, 1978.

noticiários dos jornais que traziam um novo aspecto da problemática por mim tematizada.

Não seria o caso de retomar nestas considerações finais o subcorpus que nomeei a "escola anunciada" e, menos ainda, de fazer deste espaço, um lugar para repetir meu espanto.

Com a erudição e a sensibilidade que lhe são peculiares, Certeau, refletindo sobre áreas do saber contíguas e inscrevendo-as em um quadro nomenclatural que abriga dimensões da cultura, da linguagem e da política, celebra a História, conferindo-lhe o seguinte entendimento:

A história está nisso, ainda que não seja senão isto: o lugar privilegiado onde o olhar se inquieta.²

i Esse "olhar inquieto" mobilizou-me para refletir o par "educação - escola" e como historiador que sou, continuará, por certo, pautando minhas observações sobre a realidade circundante. Em não poucos momentos, conforme ocorreu no tema em tela, os contrastes entre o "vivido" e o "concebido" me interpelaram. Tal consciência, contudo, não deve ao meu ver, conduzir-me a um beco sem saída, com o risco de me transformar em uma espécie de um triste "arauto dos dias piores". Ao vislumbrar e desejar reversões positivas, não fundo esperanças gratuitas, muito embora os cenários por mim estudados tenham mostrado, o mais das vezes, imagens caleidoscópicas nada estimulantes. Entendo caberem aqui as irônicas e esperançosas reflexões de Hobsbawm mesmo adotadas em outro contexto, onde aborda o terrorismo e a crise italiana.

² Conf. Michel de Certeau. A Cultura... Op cit. p. 81.

... É fácil e inútil provocar um blecaute em Nova Iorque.
Haverá sempre alguém para acender a luz.³

Acredito que minhas inquietações quanto à instituição escolar não são, evidentemente, apenas minhas. Como o galo da manhã de João Cabral de Mello Neto, por certo outras tantas pessoas partilham comigo inquietações análogas, esperanças e estão dispostas a acender luzes.

Reconheço a complexidade de uma "solução" cujos múltiplos aspectos não tive a pretensão de abordar, até porque pensar em sentidos possíveis me afasta de comprovações e também de condutas prescritivas.

Penso na possibilidade da chama acesa até por conta de alguns indícios de alternativas e possibilidades como algumas que chegaram ao meu conhecimento e que, embora esparças e recentes, traduzem sintonias quanto ao desejo de acertar; refiro-me por exemplo à reorientação do cotidiano escolar e a flexibilização de alguns códigos e normas do universo relacionai e ao envolvimento mais efetivo dos pais e da comunidade. Claro que não se trata da "solução" pois as questões da instituição escolar são pluridirecionadas. Ainda assim são atores sociais acreditando na administração de possíveis.⁴

3 Conf. Entrevista in Terrorismo e Crise Italiana. Roma, Ed. Rionite, 1978. Apud Antônio F. Franscesque. Interpretações do Terrorismo Italiano de Esquerda (Comentário 1) in. Paulo S. Pinheiro (org.) Crime... op cit. p. 179.

4 Refiro-me, por exemplo, a algumas iniciativas veiculadas até por conta de sua excepcionalidade em programas recentes na T.V. Futura, que tematizam a escola e a educação no Brasil. Vale ressaltar também, uma experiência brasiliense com um projeto implantado na cidade satélite, no qual, a reorientação acima sinalizada, vem mostrando promissores resultados.

Redigia esta dissertação quando conheci o estudo de Lilian do Valle, pelo qual me interessei antes mesmo de lê-lo, motivado que fui pelo título "A Escola Imaginária". Muito embora a professora circunscreva seu objeto no âmbito da escola pública, ali entendida como instituição de responsabilidade do Estado, nosso diálogo desde logo se instaurou por tratar-se de objeto comum com recortes distintos quanto aos planos de observação e objetivos, guardando porém, semelhanças nos referenciais adotados.³

Funcionando como um "discurso de outrem ". ao ensejar a retomada da interlocução com Castoriadis, tive ademais, através dessa leitura, a oportunidade de contactar outros autores, além daqueles por mim estudados, que transitam no exuberante terreno do imaginário.

Sem nenhuma ambição de recapitular ao término deste estudo algumas das noções com as quais tentei buscar pistas para iluminar o encontro com o meu objeto, como num flash revejo o percurso, rearticulo o corpus e o instrumental teórico, cumprindo um exercício que me leva a concordar com Maffesoli:

É sempre dos bastidores da vida que a teoria olha o
espetáculo social, ao mesmo tempo em que se esforça
por soprar os papéis.⁶

O "espetáculo" no cenário desta dissertação levou-me a refletir a instituição escolar no viés de um imaginário mimético e seu papel na representação, tantas vezes aqui enfatizada na "escola risonha e franca".

5 Conf. Lilian do Valle. A Escola Imaginária Rio de Janeiro: DP - A Editora, 1997.

6 Conf. Michel Maffesoli. Lógica da Dominação Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978, p. 148.

Pensar em tal dimensão nos cobra entender as articulações entre os registros do sistema simbólico e do imaginário e aí, o sistema cultural ou seja, a estruturação de valores em cujo o amálgama se sustenta uma identidade, mesmo em meio às contradições e incoerências entre o vivido e o aspirado.⁷

Ora, este cenário não pode ser entendido no âmbito de um engessamento e há sempre espaço para uma "outra cena." Invocando Castoriadis e Mannoni, Lilian do Valle no aludido estudo sobre a escola, retoma o desenho que problematizo no cenário idealizado onde não faltam as representações modelares da "professorinha", da "gentil normalista" e, claro, do aluno feliz que "lindamente uniformizado carrega sua malinha em direção ao saber e à integração social" ⁸

f É a mesma autora entretanto, quem propõe a possibilidade de superação desse imaginário apreendido na dimensão de "uma espécie de museu de representações instaladas inexoravelmente como marca e prisão da sociedade".⁹

Na possibilidade da "outra cena", e pelas mãos dos interlocutores aludidos, a autora inscreve a escola na dupla imbricação de um imaginário que incorpora a memória inclusive como uma espécie de tradução livre do passado e, um imaginai utópico cujo perigo está em "uma distância tão

Conf. Eugêne Enriquez "Caminhos para o outro, caminhos para si" in Sociedade e Estado. Revista Semestral de Sociologia... Op cit, p. 89-90.

⁸ Conf. Lilian do Valle... Op cit., p.14.

⁹ Ibid p.53.

grande entre a realidade e o desejo, que só pela força da ilusão a imaginação pode competir em realidade com o presente. "10

Evidencia-se aí a chamada "crise do imaginário " e no caso. a crise da instituição escolar, como um beco sem saída. De todo modo, a autora investe no entendimento de uma antecipação desse futuro alhures e aponta concretamente alguns dos passos para a implantação de um projeto que, não abdicando do presente, não o esvazie, pois delegá-lo ao passado ou ao futuro tem o traço comum da alienação. Nas providências do tempo presente Lilian do Valle referenda os diferentes olhares voltados para um sem número de desafiantes modulações da escola dentre elas os relacionamentos aí estabelecidos, adotando a feliz expressão "chegar à nossa cozinha cotidiana".11

Inquieto, procuro ainda assim, associar tal desafio ao meu esforço de reflexão ao trabalhar o espetáculo da cena cotidiana escolar. Nele os referenciais teóricos "sopraram papéis" que tentei vislumbrar em movimentos caleidoscópicos. Reconheço que em não poucos momentos, a eloquência dos subcorpora poderá ter sido mais efetiva do que as minhas incursões em um domínio no qual, paradoxalmente, a riqueza dos referenciais a um só tempo nos estimula e intimida. Busquei, de todo modo, sugerir pistas trabalhando a representação da instituição escolar de diferentes lugares discursivos entendendo que a empreita, apesar dos riscos, não me devolveria ao final um caleidoscópio quebrado. Neste entendimento, diria que "ousei", persuadido que fui a não me limitar aos referenciais confortavelmente

Ibidp. 162- 163.

Ibid. p. 197.

alojados nos "sacrosantos escrínios de categorias definitivas ou modelos intocáveis"¹²

No quadro que obtive, conforme se viu, uma representação idealizada colide aqui e acolá com imagens "nada risonhas" e "nada francas". Conforme venho considerando nessa parte final, percebo também sentidos "possíveis", tão ou mais intensos que "qualquer realidade determinada".

Circunstâncias e intencionalidade levaram-me à elaboração de um trabalho no qual a busca de coerência interna não impediu uma certa autonomia das partes de que se compõe.

Finalmente, mesmo quando articulados a conceitos mais amplos, enfatizei neste estudo, uma preocupação e um olhar mais atento orientado para a cidade de Brasília e nela, a instituição escolar, cenário da minha experiência cotidiana. Assim, afeto e, sem dúvida, subjetividade matizaram um texto que delinea aspectos de uma história local. Tal disposição me inscreve na polifonia quanto a um entendimento retomado por Vinícius de Moraes e Rubem Alves, que me permito partilhar com os leitores desta dissertação:

O poeta Vinícius de Moraes diz que 'ninguém pode ser
 universal fora de seu quintal. Minha história é o meu
 quintal. E este o pão que reparto com aqueles que
 seguem uma trilha similar. Tudo o que afirmo nos

12 Conf. Tânia Navano Swain. "Você disse imaginário?" in Tânia Navano Swain (org.). História no Plural. Brasília. Edunb, 1994, p.43.

13 Conf. Nicolas Grimaldi. O Ciúme. Estudo sobre o imaginário proustiano. São Paulo: Paz e Terra, 1994, p. 47.

capítulos anteriores consiste numa tentativa de juntar o quebra - cabeças de minha vida.

CORPUS

O corpus da pesquisa foi organizado através da constituição dos seguintes subcorpora:

1. Fontes depoimentais

1.1. Falas obtidas de material videográfico

1.2. Entrevistas

2. Fontes impressas

2.1. Coleção de anúncios de instituições escolares

brasilienses

2.2. Jornais impressos diários: Correio Braziliense
e Folha de São Paulo

2.3. Revistas semanais: Veja, IstoÉ e Época

B I B L I O G R A F I A

ALBUQUERQUE, José A. G. "Michel Foucault e a Teoria do Poder" in *Tempo Social*, vol. 7. nº 1-2. outubro de 1995.

ALVES, Rubem. *A Geração do Futuro*. São Paulo: Papirus. 1985.

AMARAL, Lígia. "Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação", in Júlio G. Aquino (org). *Diferenças e Preconceitos na Escola. Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus. 1996.

AMORIN, Nádia. *Mulher Solteira: Do estigma à construção de uma nova identidade*. Maceió: EDUFAL, 1992.

AQUINO, Júlio G. *Confrontos na Sala de Aula. Uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996.

. (org.). *Indisciplina na Escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

AUGE, Marc. *Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: Papirus, 1994.

BARBOSA, Elyana. "Espaço Tempo - Poder-Saber. Uma nova epistémé? (Foucault e Bachelard)" in *Tempo Social*, vol. 7, nº 1-2, outubro de 1995.

BARTHES, Roland. "Mudar o próprio objeto" in Gennie Luccioni et alii. *Atualidade do Mito*. São Paulo: Duas Cidades, 1997.

. *O Óbvio e o Obtuso: ensaios críticos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 1990.

BAUDRILLARD, Jean. *Tela Total: mito-ironias da era do virtual e da imagem*. Porto Alegre: Salina, 1997.

BENJAMIM, Walter. "Sobre o Conceito da História" in Walter Benjamin. *Obras Escolhidas - Magia e Técnica - Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BERGER, John et alii. *Modos de Ver*. São Paulo: Martins Fontes, 1972.

BICALHO, Nair. Construtores de Brasília - Petrópolis. Vozes. 1983.

BITTENCOURT, José Neves. "Espelho da 'nossa' História: Imaginário, pintura histórica e reprodução no século XIX brasileiro". in Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro: 87: 58/78, out-dez. 1986.

BOLLE, Willi. Fisiognomia da Metrópole Moderna: Representação da História em Walter Benjamin. São Paulo: Edusp. 1984.

BONAZZI, Marise e ECO, Umberto. Mentiras que parecem verdades. São Paulo: Summus, 1980.

BORNHEIN, Gerd A. "O Conceito de Tradição" in Gerd A. Bornhein et alii. Tradição e Contradição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar-Funarte, 1987.

BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Edusp, 1996.

CASTORIADIS, Cornelius. A Instituição Imaginária da Sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CALVINO, Ítalo. As Cidades Invisíveis. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANIZAL, Eduardo Penuela. "A Retórica e o seu papel na interpretação das imagens" in José Luiz Braga et alii. A Encenação dos Sentidos. Mídia, Cultura e Política. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

CARDOSO, Athos Eichler. O que é Aventura. São Paulo: Brasiliense. 1987.

CHAUÍ, Marilena. Conformismo e Resistência - Aspectos da Cultura Popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COSTA, Emília Viotti da. "A dialética invertida 1960-1990" in Revista da ANPUH. vol. 14, nº 27, 1994.

DE CERTEAU, Michel. A Invenção do Cotidiano: 1 - Artes de Fazer. Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 1994.

. A Cultura no Plural. São Paulo: Papyrus, 1995.

DORDELLO, Josette M.. Entre o Reino de Deus e o dos Homens: Casamento no Brasil (final do Império e primórdios da República). Dissertação de Mestrado. UnB/His. 1995.

DURAND, Gilbert. As Estruturas Antropológicas do Imaginário. Lisboa: Presença, 1989.

ECO, Umberto. Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 1986.

EDWARD, Verônica. Os Sujeitos no Universo da Escola. São Paulo: Atica, 1997.

ENRIQUEZ, Eugène. "Caminhos para o outro. Caminhos para si", in Revista Sociedade e Estado Vol. 9, nº 1 e 2. Jan - Dez. 1994. Sociologia / UnB. Reunem-Dumará.

EPSTEIN, Isaac. Gramática do Poder. São Paulo: Ática, 1993.

FARIAS, Yaracilda (org). O Discurso Publicitário: Instrumento de análise. Recife: Ed. Universitária de U.F.P.E. 1996.

FERNANDES, Florestan. A Ditadura em Questão. São Paulo: T. A. Queiroz. 1982.

FERREIRA, Nilda Naves e EIZIRIK, Marisa F. "Educação e Imaginário social: revendo a escola", in Em Aberto, INEP, MEC, nº 61, 1994.

FLEUR, M. L. de. Teorias de La Comunicación Masiva. Buenos Aires: Paidós, 1966.

GODINA, Cabas Antônio. Curso e Discurso da Obra de Jacques Lacan. São Paulo: Ed. Moraes, 1982.

GOUVEIA, Luís Alberto. "A capital do controle e da segregação social." in Aldo Paviani (org.). A Conquista da Cidade. Brasília: Edunb, 1991.

GRAMSCI, Antônio. Obras Escolhidas São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GRIMALDI, Nicolas. O Ciúme: Estudos sobre o imaginário proustiano. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GUIMARÃES, Áurea M. "Indisciplina e Violência: a ambigüidade dos conflitos na escola" in Júlio Groppa Aquino (org.). Indisciplina na Escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

HALLIDAY, Tereza L. "Retórica e Política: a questão da responsabilidade" in Heloiza Matos (org.). Mídia, Eleições e Democracia. São Paulo: Scrita, 1994.

HELLER, Agnes. O Cotidiano e a História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HOLSTON, Jaime. Cidade Modernista: Uma crítica de Brasília e sua utopia. São Paulo: Companhia das Letras. 1993.

KOSSOY, Boris. Fotografia e História. Série Princípios. São Paulo: Ática. 1990.

LANDOWSKI, Eric. La Sociedad Figurada - Ensayos de Sociosemiótica. México: Fondo de Cultura Económica. 1993.

LASTÓRIA, Luis Antônio C. N. Ética, Estética e Cotidiano: A cultura como possibilidade de individuação. São Paulo/ Piracicaba: Unimep, 1994.

LA TAILLE, Yves de. "A indisciplina e o sentimento de vergonha" in Júlio Groppa Aquino (org). Indisciplina na Escola. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

LEFEBVRE, Henri. A Vida Quotidiana no Mundo Moderno. São Paulo: Ática. 1991.

LENHARO, Alcir. A Sacralização da Política. São Paulo: Papyrus, 1986.

MAFFESOLI, Michel. A Conquista do Presente. Rio de Janeiro, Rocco, 1984.

. No Fundo das Aparências. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

. Lógica da Dominação. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

MAIA, Antônio C. "Sobre a analítica do poder em Foucault". in Tempo Social. vol. 7, nº 1-2, outubro de 1995.

MARCONDES FILHO, Ciro. "Imaginário, o arquiteto da revolução". In Ciro Marcondes Filho et alli. A Linguagem da Sedução: A conquista das consciências pela fantasia. São Paulo: Perspectiva, 1985.

MARTINS, José de Souza. Subúrbio. Vida cotidiana e história no subúrbio da cidade de São Caetano, do fim do Império ao fim da República Velha. São Paulo: Hucitec, 1992.

MATOS, Heloísa (org.). Mídia, Eleições e Democracia. São Paulo: Página Aberta Ltda. 1994.

MELLO, Maria T. Negrão de. O Espetáculo dos Moradores do Símbolo - A mobilização por 'diretas-Já' da perspectiva de Brasília". Tese de doutoramento. ECA/USP/1987.

MEYER, Michel. Quéstions de Rhétorique: Langage, raison et séduction. Paris: Librairie Générale Française. 1993.

MONTENEGRO, Antônio Torres. "História Oral: Caminhos e descaminhos" in Revista Brasileira de História, vol. 13, nº 25, 26, 1992/93.

MORIN, Edgar Morin. O Método 3: O conhecimento do conhecimento. Portugal: Publicações Europa-América Ltda. 1987.

MUNIZ, Diva do Couto. Do lar para a escola e da escola para o lar. Mulher e educação em Minas Gerais no século XIX (1834-1889). São Paulo: Depto de História/' U.S.P, 1997.

NETO. Antônio Fausto. "A deflagração do sentido - Estratégias de produção e de captura de recepção" in Mauro Vide Souza (org.). Sujeito, o lado oculto do receptor. São Paulo: ECA - USP/ Brasiliense, 1995.

NETTO, J. P. "Para a crítica da vida cotidiana" in NETTO, J. P. e CARVALHO, MT. de. (orgs.). Cotidiano: Conhecimento e Crítica. São Paulo: Cortez, 1994.

NOSELLA, Maria de Lourdes CD. As Belas Mentiras: A ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEN, Ruben. Violência e Cultura no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1984.

ORLANDI, Eni P. Terra à Vista! O discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez / Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

. "O inteligível, o interpretável e o compreensível" in Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro da Silva (orgs). Leituras: Perspectivas Interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

. A Linguagem e seu Funcionamento: As formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PAVIANI, Aldo (org.). A Conquista da Cidade. Brasília: Edunb, 1991.

PÊCHEUX, Michel. "Análise Automática do Discurso" in F. Gadet e T. Hak (orgs). Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1990.

_____. Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1988.

PENIN, Sônia. Quotidiano e Escola. A obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Crime, Violência e Poder. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PINTO, Milton José. "Semiologia e Imagens"', in José Luiz Braga et alli. A Encenação dos Sentidos. Mídia, Cultura e Política. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

POSSENTI, Sírio. "O eu no discurso do outro ou a subjetividade mostrada." in Alfa: Revista de Linguística - A Análise do Discurso. Unesp. São Paulo: v.39, 1995.

RAMMOUX, Clémence. "Mitologia do Tempo Presente'" in Gennie Luccioni (org.) Atualidade do Mito. São Paulo: Duas Cidades, 1997.

RANGEL, Mary. "Bom Aluno": Real ou Ideal?: O Quadro Teórico da Representação Social e suas Contribuições à Pesquisa. Petrópolis/ Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

t

REVISTA Brasileira de História, vol. 13, nº 25, 26, 92/93.

REVISTA da UNESP - A Escola e seus Alunos. 1985.

REVISTA de Sociologia da USP. Tempo Social, vol. 7, nº 1-2, outubro de 1995.

ROCCO, Maria Thereza F. Rocco. Linguagem Autoritária. São Paulo: Brasiliense, 1989.

RODRIGUES, Adriano Duarte. Estratégias de Comunicação. Questão comunicacional e formas de sociabilidade. Lisboa: Presença, 1990.

RODRIGUES, Marly. A década de 80. Brasil: Quando a multidão voltou às praças. São Paulo: Ática, 1992.

RUBIN, Antônio Albino Canelas. "Dos Poderes dos Mídia - Comunicação. Sociabilidade e Política." in Antônio Fausto Neto et alli. Brasil: Comunicação, Cultura e Política. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

SANCHEZ, Maria Cecília Teixeira Sanchez. Antropologia, Cotidiano e Educação. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SANDOVAL, Salvador A. M. "Algumas Reflexões sobre cidadania e Formação de Consciência Política no Brasil" in Mary Jane P. Spink (org) A Cidadania em Construção. Uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez.1994.

SANTOS, Milton. O Espaço do Cidadão. São Paulo: Nobel. 1987.

SERRANI, Silvana M. A Linguagem na Pesquisa Sociocultural. Um estudo da repetição na discursividade. Campinas: Unicamp, 1993.

SODRE, Muniz. Reinventando a Cultura. Rio de Janeiro: Codecri. 1997.

SOUZA, Pedro de. Confidencias da Carne. O público e o privado na enunciação da sexualidade. Campinas: Unicamp, 1997.

SWAJN, Tânia Navarro. "Você disse imaginário?" in Tânia Navarro Swain (org.). Histórianos Plural. Brasília: Edunb, 1994.

TEIXEIRA, Maria Cecília. Antropologia, Cotidiano e Educação. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

THOMPSON, Paul. A Voz do Passado. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

VALLE, Lilian do. A Escola Imaginária. Rio de Janeiro: DP - A Editora, 1997.

VIANNA, Cláudia e RIDENTI, Sandra. "Relações de Gênero e Escola: das diferenças ao preconceito" in Júlio Groppa Aquino (org.). Diferenças e Preconceitos na Escola. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

VOVELLE, Michel. Ideologia e Mentalidades. Brasiliense. São Paulo: 1987.

. Imagens e Imaginário na História. São Paulo: Atica, 1997.

ZAGURY, Tânia. O Adolescente por ele mesmo. Rio de Janeiro: Record, 1996.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel T. da (org.). Leituras: Perspectivas Interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

SANDOVAL, Salvador A. M. "Algumas Reflexões sobre cidadania e Formação de Consciência Política no Brasil" in Mary Jane P. Spink (org) A Cidadania em Construção. Uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, Milton. O Espaço do Cidadão. São Paulo: Nobel, 1987.

SERRANI, Silvana M. A Linguagem na Pesquisa Sociocultural. Um estudo da repetição na discursividade. Campinas: Unicamp, 1993.

SODRE, Muniz. Reinventando a Cultura. Rio de Janeiro: Codecri, 1997.

SOUZA, Pedro de. Confidencias da Carne. O público e o privado na enunciação da sexualidade. Campinas: Unicamp, 1997.

SWAIN, Tânia Navarro. "Você disse imaginário?" in Tânia Navarro Swain (org.). História no Plural. Brasília: Edunb, 1994.

TEIXEIRA, Maria Cecília. Antropologia, Cotidiano e Educação. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

THOMPSON, Paul. A Voz do Passado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VALLE, Lilian do. A Escola Imaginária. Rio de Janeiro: DP - A Editora, 1997.

VIANNA, Cláudia e RIDENTI, Sandra. "Relações de Gênero e Escola: das diferenças ao preconceito" in Júlio Groppa Aquino (org.). Diferenças e Preconceitos na Escola. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Surmus, 1996.

VOVELLE, Michel. Ideologia e Mentalidades. Brasiliense. São Paulo: 1987.

. Imagens e Imaginário na História. São Paulo: Ática, 1997.

ZAGURY, Tânia. O Adolescente por ele mesmo. Rio de Janeiro: Record, 1996.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel T. da (org.). Leituras: Perspectivas Interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.