PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Fátima Aparecida Cezarim dos Santos

Embates de forças na *falação* em sala de aula: a ponta do *iceberg*

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO
2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Fátima Aparecida Cezarim dos Santos

Embates de forças na *falação* em sala de aula: a ponta do *iceberg*

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profª Drª Maria Antonieta Alba Celani

SÃO PAULO
2009

BANCA EXAMINADORA:

_____

_____

_____

Dedico esta pesquisa

a todas as crianças e adolescentes do Brasil,

em especial às meninas,

que um dia determinaram suas metas de vida

e por elas lutam bravamente

A todos vocês, o meu respeito

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À minha orientadora, Profª. Drª. Maria Antonieta Alba Celani por ter sido sempre meu espaço de liberdade. Sem a sua confiança em mim, sem o seu apoio para os momentos de rupturas neste trabalho, sem o seu incentivo para o novo, esta pesquisa nem ao menos teria se iniciado. Obrigada por ter me dado sempre seu amparo.

À Profª. Drª. Maximina Freire pelo amoroso acolhimento com que me recebeu. Sua presença na trajetória desta pesquisa, suas sugestões e suas palavras de "força" ajudaram-me a seguir em frente. Obrigada por ter sido meu espaço de afeto.

À Profª. Drª. Silvana Santos García por ter me colocado na trilha da Ciência, ao compartilhar comigo os seus conhecimentos, quando eu engatinhava no mundo das teorias. Na defesa deste trabalho, vejo-me chegando à vida adulta intelectual. Muita obrigada por ter sido meu espaço de crítica.

Guardarei com muita emoção o fato de eu ter sido considerada por vocês uma pesquisadora para além do mestrado. Muito obrigada.

A três grandes cientistas sociais!

A três grandes Professoras!

A TRÊS GRANDES MULHERES!

Foi uma grande honra ter sido aluna de vocês!

AGRADECIMENTOS

Aos participantes da pesquisa, professores e alunos, por corajosamente ***falarem.***

Ao diretor, coordenador, demais professores e funcionários da escola estadual pesquisada, por permitirem a realização deste trabalho, e por fazerem com que eu me sentisse em casa.

À Profª Drª Beth Brait e Profª Drª Heloisa Collins por toda ajuda.

Aos professores do LAEL-PUCSP que muito contribuíram para a minha formação.

Ao Prof. Dr. Vicente Augusto de Aquino Figueiredo por ampliar meus conhecimentos em áreas, muitas vezes, inóspitas.

À Profª Drª Vera Cabrera Duarte, da graduação, por ter sido um exemplo no meu início de vida universitária, até hoje guardado.

À Profª Drª Sonia Ignácio da Silva, do curso Magistério do Ensino Superior, pelos ensinamentos e encaminhamento ao mundo dos congressos internacionais: Cuba foi uma grande experiência!

A todos os professores do curso Magistério do Ensino Superior, COGEAE/PUCSP, 2004, em que se iniciou meu interesse pela vida acadêmica.

Aos meus colegas de mestrado e do Grupo de Pesquisa por valiosas contribuições.

À Profª.Ms.Cynthia F.César pela constante parceria durante o mestrado, e ao seu marido José pela paciência e ajuda em nossos momentos de dificuldades. Novas importantes amizades que o mestrado me trouxe.

Aos meus amigos do Grupo de Estudos Foucaultianos, Alessandro, Anderson, Priscila pelas intermináveis horas de troca de conhecimento. Há um pedacinho de vocês aqui também.

A todos os meus familiares pelo respeitoso silêncio.

A todos meus amigos e alunos pela forte torcida.

À minha família, meus filhos Daniel e Mariana, e meu companheiro de toda hora e para qualquer situação, Jairo. Sem vocês, tudo isto não teria o menor sentido! Muito obrigada por ficarem comigo sempre!

À CAPES pelo apoio financeiro.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo interpretar e relatar criticamente um determinado agir em sala de aula que muito tem preocupado a comunidade educacional. Esse agir já fora nomeado como indisciplina, caracterizado em seus diferentes aspectos. No entanto, ele está aqui nomeado pelo o que a sua ação registra**:** ***falação,*** tomando-a como uma posição ativa do sujeito falante (Bakhtin, 1924/1998; 1929/2004; 1952/2003). Ela é tida como um fenômeno social constituído na e pela linguagem, ocorrendo em uma escola estadual de um município da Grande São Paulo. Para a compreensão da constituição da *falação em sala de aula* e do processo histórico que permitiu seu surgimento, exigiu-se que todos seus elementos fossem dialeticamente relacionados. Assim sendo, este trabalho define-se como uma pesquisa qualitativa, de enfoque sócio-histórico (Freitas, 2002), utilizando-se do Materialismo Histórico-Dialético (Triviños, 1987). Inicialmente, foi necessário abrir caminho por meio de uma reflexão acerca da formação das sociedades disciplinares (Foucault, 1975/2007; 1976/2005; 1979/2005), com aportes da História do século XVIII, estabelecendo-se um diálogo com autores de educação no âmbito da indisciplina escolar (Aquino, 1996, 1998 a 1998b; Guirado, 1996). Posteriormente, fundamentou-se a relação linguagem-indivíduo-sociedade em Vigotski (1926/2004; 1930/2003; 1934/2003; 2001). Por ter a finalidade de analisar a inscrição da experiência da *falação* nas subjetividades de seus atores, embasou-se em Lane (1984) e González Rey (2005). Ao final do trabalho, compreendeu-se que o fenômeno *falação* se constitui de múltiplos fenômenos aparentes e essenciais, fazendo-se uma síntese da precariedade que a educação estadual apresenta em um contexto social de desigualdade pertencente ao atual projeto social, levando a escola a ser o único lugar de socialização dos alunos, onde a *falação* se produz como uma resposta a uma situação socioeconômica-educacional, como também, formando sujeitos desolados e resignados. Em última instância, o fenômeno *falação* representa a ponta do *iceberg* de uma crítica situação educacional e social.

Palavras-chave: *Falação*, educação estadual, indisciplina, subjetividade, Lingüística Aplicada

ABSTRACT

This research aims at interpreting and discussing critically a given action in classroom which has been worrying the educational community a great deal. This action had already been named as indiscipline characterized in its different aspects. However, what has been called indiscipline is here named by what the action produces: *chattiness* (‘*falação*’), which is taken as an active position of the speaker (Bakhtin, 1924/1998; 1929/2004; 1952/2003). *Chattiness in the classroom* is here considered a social phenomenon constituted *in* and *by* language, occurring in a São Paulo State school in the Great São Paulo area. For the comprehension of its constitution, and the historical process that allows it to come up, it was required that all its elements be dialectically related. Thus, this work is defined as a qualitative socio-historical research (Freitas, 2002), using Historical Dialectic Materialism (Triviños, 1987). Firstly, it was necessary to open the way by a reflection about the disciplinary societies formation (Foucault, 1975/2007, 1976/2005, 1979/2005) with basis on 18th century history, establishing a dialogue with educational authors in the field of school indiscipline (Aquino, 1996, 1998 a, 1998b; Guirado, 1996). Secondly, the relation of language-individual-society is grounded on Vigotski (1926/2004, 1930/2003, 1934/2003, 2001). As the finality is to analyze the inscription of *the chattiness* experience in the participants’ subjectivities, Lane (1984) and González Rey (2005) is the theoretical reference needed. At the end of the research, it was understood that *chattiness* consists of multiple apparent and essential phenomena, making it a synthesis of the precarious condition that the State education presents in a social context of inequality, as part of the present social project. All this made the school be the only place for students’ socialization, where *chattiness* has become an answer to a socio-economical-educational situation. This experience has produced the constitution of desolated and resigned subjects. Ultimately, *chattiness* represents the tip of the iceberg of a serious social and educational reality.

Key-Words: Chattiness, State education, indiscipline, subjectivity, Applied Linguistics.

“Ele era muito sabido
ele sabia de tudo
a única coisa que ele não sabia
era como ficar quieto”

O menino maluquinho, Ziraldo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

Diário de uma jornada aos subterrâneos da escola: seu doce, seu amargo
Emoção primeira: o caminho 23
Maria: um amparo 52

1. REFLETINDO ACERCA DO EVENTO PRESENCIADO
1.1 INDISCIPLINA?..... 61
1.2 SOCIEDADES DISCIPLINARES: docilidade-utilidade econômica dos corpos..... 64
1.2.1 **Duas marcantes revoluções: a industrial e a francesa**..... 68
1.2.1.1 A primeira revolução: a industrial..... 68
1.2.1.2 A segunda revolução: francesa e política..... 71
1.2.2 **A instauração do pensamento burguês no capitalismo europeu** 75
1.2.2.1 O Iluminismo: liberdade, igualdade e educação restrita para as massas 76

1.3 TECNOLOGIAS DE PODER SOBRE O CORPO..... 87

1.4 A EDUCAÇÃO ILUMINISTA E OS DISPOSITIVOS DISCIPLINARES 92

1.5 NA BASE DA INDISCIPLINA UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA 126

Pirei geral! 142

2. A INTERRELAÇÃO DA LINGUAGEM E A SOCIEDADE HUMANA
2.1 A LINGUAGEM É DO HUMANO 156
2.2 A FORMAÇÃO DO SUJEITO NO MUNDO 160
2.3 LINGUAGEM, INDIVÍDUO E CONSCIÊNCIA 171
2.4 SEMÂNTICA DA EXISTÊNCIA 192

O retorno de abril: a concretude e a realidade da materialidade..... 207

3. UM OLHAR SÓCIO-HISTÓRICO E DIALETICAMENTE METODOLÓGICO 225
3.1 PESQUISA QUALITATIVA EM CIÊNCIAS SOCIAIS 228
3.2 PESQUISA SÓCIO-HISTÓRICA E A LINGÜÍSTICA APLICADA ... 231
3.3 MÉTODO: MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO..... 236
3.3.1 **O pesquisador, o método e a ética** 249

3.4 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA
3.4.1 **Conhecendo a escola e o entorno**..... 256
3.4.2 **Conhecendo os participantes: eles e eu**..... 266

3.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS..... 280

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS..... 289

No silêncio de meu quarto: notas de reflexões teóricas..... 297

4. ANÁLISE INTERPRETATIVA: COMPREENDENDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS PROTAGONISTAS

4.1 NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES 309
4.1.1 **Manifestação aparente**..... 310
4.1.1.1 Sentidos e razões aparentes: um significado emocional 314

4.2 NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS..... 355
4.2.1 **Manifestação aparente**..... 355
4.2.1.1 Sentidos e razões aparentes..... 356

4.3 MANIFESTAÇÃO DA ESSÊNCIA: O ENCONTRO DAS VOZES DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS..... 404

4.4 A INSCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA NA SUBJETIVIDADE DE ALUNOS E PROFESSORES 468

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: novas dúvidas, novas ciências 475

O último dia..... 478

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 486

QUADROS E DIAGRAMAS

Quadro 1: Quantidade de alunos – Cursos Extracurriculares..... 269
Quadro 2: Sentidos Aparentes – Professores..... 337
Quadro 3: Manifestação aparente – Professores..... 354
Quadro 4: Configuração do fenômeno e sentidos aparentes – Alunos. 368

Diagrama 1: Manifestação aparente: razões – Alunos 1ª e 2ª..... 402
Diagrama 2: Manifestação aparente: razões – Alunos 3ª..... 403

Anexo..... 497

INTRODUÇÃO

O surgimento da ciência moderna por volta do Renascimento, no século XVI, trouxe a concepção de um indivíduo livre e racional, sujeito de si e do conhecimento. No século XVIII, o Iluminismo traria a idéia de verdade universal baseando-se na razão, libertando a humanidade da religião e do obscurantismo da Idade Média. O desenvolvimento da racionalidade acontece a partir de Bacon, com a concepção moderna de ciência pautada em um conhecimento sistemático, fundamentado na observação e na experiência. O sujeito torna-se cognoscente e não se confunde com o objeto de conhecimento. O sujeito que se separa radicalmente do objeto é a marca da ciência moderna. Com Descartes, a razão é vista como uma habilidade a ser aprendida, com o pensar estruturado num método. A observação correta dos fenômenos possibilitaria distinguir entre o falso e o verdadeiro, descobrindo-se a verdade pela linguagem matemática. Com isso, instaura-se a idéia de neutralidade da ciência – o cientista descobre algo que existe independente de sua subjetividade. A ciência cartesiana pauta-se em um método científico que produz a verdade independente do objeto. As ciências sociais e humanas, no século XIX, seguiram esse método para as investigações dos fenômenos relativos aos comportamentos humanos e desenvolvimento social. Esse paradigma de conhecimento – objetividade, idéias expressas através das leis universais – tornou-se hegemônico até o início do século XX para as práticas científicas.

Os dados acima, trazidos por Vaitsman (1995:1-2), encontram-se com as palavras de Moita Lopes et al (2006), quando de suas afirmações acerca da delineação da Lingüística Aplicada Contemporânea, mais pontualmente a respeito das mudanças na maneira de se enxergar o mundo, as ciências e, principalmente, o indivíduo. A preocupação dos autores repousa sobre outros modos de fazer teoria e LA, uma vez que a pesquisa aplicada é centrada no contexto aplicado "*onde pessoas vivem e agem*" (Moita Lopes, 2006:21). Ao lermos textos tanto em Ciências Sociais quanto em outras áreas, como a própria LA, notamos o impacto que o desenvolvimento tecnológico provocou no modo de viver e pensar das sociedades, mais marcadamente, no último

quartel do século XX, com a globalização da economia e da cultura, e as transformações decorrentes nos âmbitos sociais, econômicos, políticos, culturais e científicos, inclusive. Esse tempo é esse chamado de pós-moderno, modernidade tardia, recente ou reflexiva (Moita Lopes, 2006:22).

Mas, o que esses dois momentos – modernidade e pós-modernidade – têm a ver com a Lingüística Aplicada? A resposta seria a visão de homem e o estatuto da linguagem nas sociedades contemporâneas. Se, na modernidade, teorias surgiram apoiadas em uma ciência social objetiva, que adotavam o método das ciências naturais, o qual gerou regras por filosofias universalistas e discursos totalizantes, no pós-moderno, esses saberes perderam sua legitimidade (Vaitsman, 1995). Para Lyotard (1979), citado por Vaitsman, (1995:2), a fragmentação e a heterogeneidade das sociedades contemporâneas revelam suas oposições aos discursos que pretendem totalizar o conjunto de experiências humanas.

Ainda segundo Vaitsman (1995), o universalismo inaugurou a modernidade, mas o discurso pós-moderno levantou críticas às idéias que o pensamento moderno encobre, argumentando que a unidade e o universalismo da razão acabaram restringindo-se à racionalidade dos grupos sociais ocidentais dominantes – a dominação de uma razão branca, masculina, burguesa e ocidental. Em contrapartida, os movimentos locais de identidades raciais, étnicas, sexuais, locais fizeram eclodir os discursos universalizantes.

Assim, no século XX, apresenta-se uma nova forma de representar a relação entre sujeito e objeto. Surge um novo paradigma que integra a imagem do objeto da ciência com a valorização da autonomia, da subjetividade. Nos tempos pós-modernos, o sujeito universal é rejeitado, e valorizam-se as experiências particulares de grupos de indivíduos – a idéia de totalidade de uma história universal do homem; o domínio de uma solução única. Quer dizer, reconhece-se a heterogeneidade, a pluralidade em oposição à idéia de universal. No campo das ciências, o sujeito e o objeto não mais estão separados, mas existem numa relação instável e em mudança (Vaitsman, 1995:3). Em conseqüência do aspecto hegemônico imposto pela globalização às sociedades humanas, muitas vezes perversas, (Moita Lopes, 2006:87), o indivíduo dos tempos pós-modernos é o sujeito inscrito em sua história e em

seu meio social, quer dizer, identidades múltiplas, conflitantes, negociadas e em desenvolvimento, apartando-se das identidades estáticas, unitárias e distintas (Canagarajah, 2004:117, apud Pennycook, 2006:78). Reforço isso com Kumaradivelu (2006:139), quando o autor coloca que a filosofia pós-modernista procura desconstruir discursos e contradiscursos ao indagar a respeito dos limites da ideologia, do poder, do conhecimento, da classe, da razão, da raça e do gênero, celebrando-se, pois, a diferença.

Assim, o sujeito das ciências sociais contemporâneas é o sujeito social, heterogêneo e incompleto. Considerando que a LA preocupa-se com o social e o humano (Celani, 1998/2004:133), como também que a LA *considera a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal* (Moita Lopes, 2006:22), esse sujeito social das ciências sociais *é* também o sujeito da Lingüística Aplicada Contemporânea (doravante, LAC).

No que tange à linguagem no pós-moderno, podemos observar o que outras áreas pensam acerca do papel da linguagem no contexto sócio-histórico e nas produções intelectuais registrados por Pennycook (2006:77-78), quando aponta a virada lingüística ocorrida no mundo contemporâneo. Uma delas é a intravisão pós-estrutural em que a linguagem é tida como fator de análise da organização social, dos significados, do poder e da consciência do indivíduo. Seguida de que a linguagem é o lugar onde a subjetividade é construída (Weedon:1987). Na filosofia, a linguagem é fundamental para o argumento filosófico (Rorty:1987).

Nos últimos vinte anos, as Ciências Sociais e Humanidades vinham fazendo diferentes perguntas sobre a linguagem como fenômeno social e questionavam suas premissas a respeito do modo de conhecer a linguagem dentro da Lingüística. Assim, foi preciso redefinir a compreensão do ser humano, tomando emprestado construtos da filosofia, da retórica, da crítica literária, da semiótica bakhtiniana e do pós-estruturalismo foucaultiano (Canagarajah, 2004:117, apud Pennycook, 2006:78). Desse modo, verifica-se fortemente a compreensão do papel do discurso na constituição do sujeito como múltiplo e conflitante, ou seja, a linguagem além dos restritos estudos lingüísticos e sua aplicabilidade.

Em Kumaravadivelu (2006:140-41), vemos que para Foucault (1970) o texto lingüístico é gerado pelas formações discursivas com suas ideologias particulares, logo não é inocente, mas sim político. Kumaravadivelu, também, nos traz a posição de Bourdieu (1991) que descreve o poder simbólico como o poder de construir enunciados estrategicamente usados, pelos quais a linguagem pode ser usada (controle, coerção, etc). Entendo que os pensamentos de Foucault e de Bourdieu muito se aproximam do conceito de enunciados do Círculo de Bakhtin e da Teoria de Vigotski em que a *"sócioconstrução da linguagem é determinada pela sócio-história e pelas atividades de linguagem em que os sujeitos estão imersos"* (Rojo, 2006:262).

Como se pode notar, em tempos atuais, não podemos falar nem de indivíduos, nem de história, nem de cultura sem falarmos de linguagem. Todos estão fortemente imbricados. Com isso, estamos falando de Lingüística Aplicada Contemporânea, uma vez que ela se preocupa com a linguagem em uso no social.

Assim, procurei mostrar que, nos estudos das questões dos diversos âmbitos das sociedades atuais, o papel da linguagem é central (Moita Lopes. 2006a:14). Estão subjacentes ao seu estudo da linguagem aspectos como o mundo globalizado se organiza; como as subjetividades se constroem, através da veiculação dos discursos proferidos por indivíduos heterogêneos.

Com base nas asserções apresentadas até aqui, mostrarei que meu estudo se localiza no campo da LAC. Minha pesquisa busca compreender, no interior de um espaço social e de interação, que é a escola, a constituição das conversas em voz alta, nomeadas como *falação,* que identifico como sendo um ato de enunciação, proferido em sala de aula, por meio de um jogo de vozes na relação professor-aluno. Preocupo-me em marcar as vozes dos atores para melhor compreender essa experiência que nasce de suas próprias práticas de vidas, em um contexto social datado e localizado. O fenômeno sócio-educacional em análise será a *falação,* uma vez que é através das formações discursivas que as pessoas se formam, desenvolvem, revelam e desvelam suas ideologias. Melhor dizendo,

> O campo das determinações inconscientes é a semântica discursiva, pois o conjunto de elementos semânticos habitualmente usado nos discursos de uma dada época constitui a maneira de ver o mundo numa dada formação social. [...]. Esses elementos semânticos, assimilados individualmente pelo homem ao longo de sua educação, constituem a consciência e, por conseguinte, sua maneira de pensar o mundo. [...]. A semântica discursiva é o campo da determinação ideológica, propriamente dita (Fiorin, 2005:19).

Nesse sentido, estou atuando no estudo da linguagem que o ser humano usa, contextualizado em sua realidade sociopolítico e cultural e historicamente datado. Entendo que, pelas preliminares expostas, isso o qualifica como um trabalho em LAC, considerando-se que para Moita Lopes (2006a:17), a LA está situada no campo das humanidades e das ciências sociais. Este estudo se apóia em diferentes construtos teóricos, uma vez que o objeto em investigação assim exige, colocando-o no âmbito da transdisciplinaridade da LA, já que "*somente a teoria lingüística e a LA não são suficientes para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula*" (Moita Lopes, 2006a:19).

Um trabalho em LAC deve ser feito pelo olhar crítico e reflexivo, como Pennycook (2001,2006) advoga em suas obras. Kumaravadivelu (2006:137-138) indica o erro em excluir da LA a pedagogia crítica (Freire, 1996) que "*procura relacionar a palavra com o mundo, a linguagem com a vida*", chamando a atenção para o modo como o poder, o domínio e a desigualdade são reproduzidos e contraditados no uso da linguagem. Em virtude de ser a *falação* (enunciados) o objeto de estudo, entendo-a como inscrita na constituição do sujeito múltiplo e conflitante, ao invés de ver esse sujeito como uma identidade pré-dada refletida na linguagem, porque, segundo as abordagens pós-modernas, as pessoas são o que são por causa do modo como falam (Pennycook, 2006:78; 81).

Evidentemente, ao estudar os enunciados dos atores no espaço escolar, estão neles imbricadas as ideologias pertencentes a um grupo social, num dado momento histórico, conforme assevera a teoria bakhtiniana. Uma análise crítica do discurso em sala de aula implica atravessar as fronteiras desse espaço, caminhando para as estruturas sociopolítico-históricas mais

amplas e não escapando da ideologia (Kumaravadivelu, 2006:142). Esse é outro aspecto que leva meu trabalho para transdisciplinaridade, como também, o identifica com as propostas de LAC que têm o potencial de nos conduzir a uma consciência crítica de como o uso da linguagem é moldado e como ela pode funcionar como um transportador de ideologias que serve a interesses claros, conforme afirmado por Kumaravadivelu (2006:143). Com isso, caracterizo meu trabalho dentro de uma LAC no sentido crítico-ideológico, trazendo "*as vozes do sul*" (Moita Lopes, 2006b:103); abarcando o pensamento de Foucault, dialogando com teorias das humanidades, concretizando um espaço para a transdisciplinaridade; e adotando uma relação recíproca entre a prática e a teoria (Moita Lopes, 2006a:35).

Certamente, não podemos nos esquecer que o professor atual faz parte de um cenário inserido em um contexto muito diferente daqueles de décadas atrás. O desenvolvimento no campo econômico, com suas novas tecnologias, obriga o professor a enfrentar uma situação educacional localizada numa sociedade que se transforma em alta velocidade; permeada por discursos que trazem enunciados ideológicos que interessam para o momento atual. Na sala de aula, conhecimento e discurso são produzidos por subjetividades que se inter-relacionam – aluno e professor. Logo, o espaço de sala de aula relacionado a uma época educacional são elementos importantes para a prática docente e discente. Por essa razão, devemos ter um olhar crítico para os fatores que envolvem essas práticas.

Segundo Kincheloe (1997:209-215), muitos são os fatores que querem disfarçar a dimensão ideológica do conhecimento, linguagem, subjetividade e inteligência – por exemplo, ensinar sobre a revolução industrial, mas não levantar os efeitos sociais da industrialização (a destruição ambiental). Para o autor, a formação crítica do professor pós-moderno busca encorajá-los a questionar tais discursos, no sentido de provocar debates para outras interpretações. Contudo, para isso, é necessário que se indague como as relações de poder contribuem para a produção do conhecimento e a construção da consciência, devendo-se adotar uma visão que considere o processo de formação crítica como uma reformulação dialógica do mundo. Considerar a

pedagogia por esse viés muda a prática educativa e a pesquisa sobre educação, é preciso nos preocupar mais com as questões de contexto.

Relacionando com as considerações expostas, minha pesquisa busca compreender os fatores que permitiram a constituição e o surgimento do fenômeno sócio-educacional denonimado *falação*, pelas vozes de alunos e professores, na produção de seus sentidos e significados marcados em seus enunciados. Esses participantes são indivíduos alocados em um contexto sócio-histórico-cultural, localizados num país sul-americano, num mundo globalizado e datado, num período dito pós-moderno.

Como afirma Rojo (2006:258-259), a investigação de problemas discursivos em sala de aula pode contribuir para a construção dos conhecimentos, das vozes, e do dialogismo, ao enfocar problemas de conflitos comunicativos e interpretá-los para um fluxo discursivo mais livre e para a compreensão da vida social. Faço uso das palavras de Bronckart *et al* (1996:68), para explicar minha posição monista e histórica de fazer pesquisa e de considerar seriamente o papel das questões sociais e da linguagem na constituição do ser humano.

Assim, pelas preliminares apresentadas, entendo que meu trabalho esteja inserido nos estudos da Lingüística Aplicada Contemporânea, uma vez que essa área do saber tem seu foco na importância da linguagem em uso no contexto social, e que isso se encontra com a concepção do fenômeno *falação*, esta considerada como linguagem que se tornar o ponto de partida para investigação de questões humanas e sociais nela imbricadas.

Para uma compreensão melhor do trabalho, detalho, a seguir, a trajetória em que ele se desenvolveu, além de informar sua construção teórico-metodológica.

Esta pesquisa nasceu de uma *experiência viva do fenômeno* em seu lugar natural de acontecimento. Quando de minha ida a uma escola em um dos municípios da Grande São Paulo para geração de dados, eu tinha em mente uma proposta de projeto que buscava compreender o papel do professor na formação das subjetividades em sala de aula. Essa preocupação foi herdada de minha monografia para Educação em *Lato Sensu*, finalizada em 2005. Naquela ocasião, eu descobrira a importância de Vigotski e Bakhtin na constituição

dos sujeitos pelo prisma das teorias sócio-históricas que trazem em seu bojo uma orientação marxista, ou seja, uma visão de mundo e de homem em sua constituição social dentro de uma perspectiva do materialismo histórico-dialético. Minha descoberta da importância de tais teóricos se ampliava para as questões da consciência dos indivíduos, como também, suas implicações educacionais.

Foi com esse aporte que enveredei pelos caminhos do mestrado na busca de compreender a relação aluno-professor para além dos conteúdos programáticos. Qual não foi minha surpresa ao chegar ao campo da vida – a escola – e me defrontar com uma realidade que fugia totalmente às minhas pretensões iniciais. Realidade, esta, que acabava por derrubar meu projeto inicial: não seria possível investigar a influência dos enunciados ideológicos do professor na subjetividade dos alunos. Tal não foi também meu desapontamento e aflição. O que faria agora? Aquilo que buscava não estava ali! É nesse momento que se pode ver a importância da mão de uma orientadora. A pedido dela repensei a questão; recompus-me do susto, uma vez que aquela experiência era totalmente nova para mim e me desafiava em todos os sentidos. Acabei por dar um novo foco em meu projeto de pesquisa que trata de um tema, creio eu, de mais importância para o meio em que se encontra. Ele *saltou-me aos olhos, ouvidos e coração.*

Eu tinha diante de mim um agir tido como muito comum nas escolas tanto públicas quanto privadas, mas totalmente novo para mim, porque nunca lecionei em escolas regulares públicas ou privadas. Bastou conversar com alguns amigos professores ou colegas de mestrado que exercem a docência para verificar que isso era *"absolutamente normal nas escolas"*, conforme declaração de uma de minhas colegas.

Como sabemos, através da teoria vigotskiana, linguagem é um instrumento mediador tanto na comunicação quanto para a organização cognitiva do ser humano. Contudo, vamos para muito além disto: nomeamos coisas e pessoas, também. A partir da nomeação, o elemento (ou o evento) passa a existir. Esse é um dos encantos, ou um dos perigos, de sermos produtores da linguagem. Ao falar com meus pares sobre o fenômeno que me provocara, logo pude ver que já estava nomeado – indisciplina.

Todavia, no meu repensar, apoiado por minhas leituras em Bakhtin e Foucault e pela mão de minha orientadora, desafiei-me a investigar esse fenômeno sob outro prisma. Por que não procurar compreender o que aquela "bagunça", "indisciplina", "conversas em voz alta" "gritaria" poderia ser sob outra leitura, partindo dos envolvidos em tal experiência? Dessa forma, eu procurava marcar as vozes deles, para que dissessem o que essa 'falação' significa para eles.

Estando presente em sala de aula, pude verificar que essas conversas não eram isoladas, mas tinham um efeito. Elas chegavam até os professores, tocando-os, provocavam um diálogo. Nem sempre harmonioso, nem sempre agressivo. Com isso, pude ver o que Bakhtin nos diz da constituição das consciências na dialogicidade; na interação com a sua alteridade. Mas, para muito mais que isso, pude ver a heteroglossia em sala de aula – as múltiplas vozes presentes no espaço social e institucional da educação. Nesse encontro de vozes, os diálogos se revelaram de diferentes matizes – diferentes enunciados com diferentes orientações ideológicas, ou seja, enunciados que nascem de diferentes pontos de vista, porque se originam nas diferentes posições sociais de seus atores. Entretanto, onde há vozes, há embates. Onde há combate, há jogo de poder: um jogo de poder das vozes em sala de aula.

A cada dia que passava esse agir em sala de aula me deixava cada vez mais intrigada. Era preciso compreendê-lo. Uma das características de se pesquisar é a de provocar inquietações no pesquisador, logo algo me provocou a perguntar: se o indivíduo, numa perspectiva dialético-dialógica, se constitui através de suas atividades sociais, tendo como mediador a linguagem com a imbricação de seus fatores ideológicos, o que acontece com a subjetividade de professores e alunos ao experienciar tal fenômeno? Dessa forma, não fui eu quem tomou a *falação*, mas sim, foi a *falação* que me conquistou. A partir de um provocante questionamento – o que é isso; de onde veio; quais suas conseqüências, afinal? – passei a vasculhá-la; decifrá-la, para compreendê-la.

Em resumo, esta pesquisa para atingir seu objetivo se orienta por duas perguntas:

1. Qual a constituição do fenômeno social *falação* em sala de aula, a partir do ponto de vista de professores e alunos?

2. Que processo histórico permitiu o surgimento do fenômeno?

Posso dizer que este trabalho se divide em três grandes momentos. O primeiro momento é o da reflexão (Capítulo 1). Uma reflexão que se exigiu para não cair na armadilha ideológica e política de nomear o outro e suas ações a partir da leitura do expectador. Para isso, tive o apoio do pensamento do filósofo Michel Foucault (1975/2007; 19876/2005, 1994/2006) para o estudo da formação das sociedades disciplinares no ocidente, com aportes de fontes históricas, relacionando-a com a questão da indisciplina escolar (Aquino, 1996; 1998a; 1998b e Guirado, 1996).

O segundo momento já indica um encaminhamento da questão no âmbito da linguagem. Não a linguagem isolada e abstrata, mas a inter-relação da linguagem e a sociedade humana (Capítulo 2). São as obras de Vigotski (1930/2003; 1934/2003; 1926/2004, 2001), para a inter-relação linguagem, sociedade, indivíduo; e as de Bakhtin (1929/2004; 1952/2003; 1924/1998), para a concepção de linguagem, que servem de referencial teórico. Momento este em que os pensamentos dos dois teóricos se articulam. É nessa discussão que a linguagem mostra o seu papel na construção da semântica da existência do humano.

Cabe salientar que os arcabouços dos diferentes teóricos presentes neste trabalho dialogam entre si, ou seja, mantêm uma dialogicidade entre seus enunciados teóricos e filosóficos. Dessa feita, exigiu-se uma metodologia (Capítulo 3) que se coadune com essa construção. Para tanto, é na pesquisa qualitativa de enfoque sócio-histórico (Freitas, 2002), orientando-me pela Dialética Histórica (Triviños, 1987) que encontrei a condição de fazer um movimento entre os diferentes conceitos teóricos e os objetivos deste trabalho.

O terceiro momento (Capítulo 4) é o espaço que se abre para a compreensão da *falação* em sala de aula, em que a interpretação dos dados se materializa alicerçada pela reflexão e pelas teorias. Como esta pesquisa fala

do lugar da LAC, portanto, se ocupa da linguagem no ser social, não poderia deixar de lado, neste capítulo, a questão da subjetividade. Para tanto, encontrei em Lane (1984/2004a; 1984/2004b) com Gonzáles Rey (1997) os construtos necessários para discutir a subjetividade e para analisar a inscrição da experiência do fenômeno em investigação nas subjetividades daqueles que vivenciam a *falação,* seus protagonistas: professores e alunos.

Por fim, posso dizer que a presente pesquisa se organiza como uma construção filosófico-teórica, cujo método materialismo histórico-dialético constitui-se no mais rico interlocutor. Foi pela presença desse método que se fez possível o diálogo entre os diferentes construtos, iniciado em uma reflexão do evento presenciado e finalizado com uma elaboração científico-social.

Assim sendo, para este trabalho, minha razão social é que ele traga um novo entendimento à *falação* em sala aula, tida como uma das questões mais problemáticas para a prática docente na atualidade; possibilite outra compreensão das questões sociopolítico-econômicas subjacentes no mundo contemporâneo, em que adolescentes, aqui em especial, e professores estão circunscritos.

As razões científicas prendem-se à expectativa de que as conclusões obtidas sejam levadas aos cursos de formação de professores para uma reflexão sob outro viés de compreensão; em que novos posicionamentos possam ser tomados no que tange ao fenômeno tratado, trazendo à baila as interpretações daqueles que vivem a experiência para um fenômeno já classificado, e, assim, a possibilidade de se vislumbrar um novo entendimento desse agir, e que poderia vir a revelar fatos ainda *invisíveis* aos olhos dos estudiosos e dos atores da educação brasileira. Como também, a reafirmação do *status* da linguagem não só como organizadora social, mas, como discurso, constituidora de subjetividades num mundo pós-moderno.

Resta ainda dizer que, a minha razão pessoal repousa no entendimento de que a escola pública seja um das instituições mais importantes para a sociedade brasileira. A escola é um espaço de relações humanas, políticas, sociais; é onde saberes, discursos ideológicos são produzidos e divulgados. Portanto, nela se formam subjetividades que irão atuar na sociedade.

Preocupa-me, em especial, a escola pública por ser o grande lugar em que a maior parte da população brasileira aspira por uma possibilidade de vida. É ela que pode, e deve, oportunizar a promoção social e humana, por intermédio de conhecimentos apropriados criticamente pelos alunos. Nisso, ela não pode falhar, querendo ou não. Afinal, a educação pública é um direito social do *ser humano*.

Foi com essas inquietações e metas que me lancei nesta pesquisa. Contudo, não bastou lançar mão do gênero acadêmico com sua sisuda linguagem. Para expor as emoções e as razões que me acompanharam ao longo da interpretação do fenômeno *falação*, fiz uso de um recurso trazido de fora da experiência científica; uma forma não muito convencional no meio acadêmico, por ser o gênero que melhor me permitiu dizer a realidade experienciada pelos professores, pelos alunos e por mim mesma.

Este outro gênero traz os detalhes e as minhas reflexões acerca da materialidade e da concretude da experiência vivida. Foi a leitura de Garcia, S.S. (1999) que me inspirou, para dar vida às palavras de meus participantes o mais próximo possível de sua originalidade e, com isso, aproximá-los do leitor. Assim, o leitor irá encontrar outra maneira de fazer ciência.

Espero que este trabalho permita surgir elaborações de conhecimento científico permeado de proximidade do Eu-e-do-outro, e o repensar para uma educação melhor para o Brasil.

DIÁRIO DE UMA JORNADA AOS SUBTERRÂNEOS DA ESCOLA: seu doce, seu amargo

Emoção primeira: o caminho para o lugar

O caminho que lá me leva é uma velha estrada da região. No passado, era famosa pelos acidentes que ocorriam. Conforme vou dirigindo, fica para trás o medo que ela despertava, na criança que eu era, por sua fama de perigosa. Das lembranças que guardo, vejo que muitas coisas mudaram. Já não há tanta mata cobrindo as colinas e os vales. Edifícios residenciais saltam entre árvores, impondo sua presença junto a antigos galpões e construções industriais que ali se escondiam no passado. Ao correr da paisagem, pipocam letreiros vendendo chácaras, casas; postos de gasolina, casas de comércio – sinal que os tempos de cheiro de mato já não mais se garantem. De repente, surge um núcleo comercial e seus ícones do capitalismo atual: é o progresso que empurra a verde paisagem para trás. Mas, entre um quadro e outro deste cenário, resistem pedaços da antiga vida verde com árvores, com flores, relva, cujas folhas se dobram ao vento. É a natureza cortada à navalha pelo empreendedorismo. Paisagem

multidiversificada: natureza, construção, rodovia, carros, muitos carros que correm velozmente sobre o tapete de asfalto. Engraçado, sempre temos que ir para algum lugar! Outros elementos característicos compõem a pintura da vida aqui: os caminhões de todos os tipos, tamanhos e cores, carregados de mercadorias. Eles transportam a economia nacional. Vou me aproximando do lugar.

À primeira vista: paisagem, construção, habitantes

Logo à entrada há uma escada. Os primeiros degraus se desenham em diagonal para os últimos se endireitarem à esquerda. Sua topografia é em aclive, como quase todo o município formado de morros, colinas e vales. O terreno se divide em dois platôs nos quais sua construção se distribui, há alguns poucos degraus ladeados por uma rampa, levando-me à parte superior. Ela fica ao alto da colina. Daqui do banco em que me encontro, posso ver os vales e os outros morros, onde casas se encravam em suas encostas – mostras da vida humana que aqui se instalou. Ela é toda cercada por um muro médio de cimento caiado de amarelo que se desbota. Quem recepciona seus visitantes são cinco altivas árvores; uma delas frondosa, marcando o tempo que ali se

encontra. Muito deve ter presenciado, muito deve ter testemunhado o correr da história daquele lugar. As árvores são como uma comissão de frente, uma comissão de boas vindas. Entre o muro e o primeiro platô há algumas plantas de jardim; uma ameixeira que parece ainda adolescente (talvez, não tão adolescente quanto os adolescentes com os quais irei trabalhar!).

O sol se põe lentamente, deixando uma pequena brecha de luz sobre as primaveras lilás e a de cor-de-maravilha que se debruçam sobre o muro, a espiar o que acontece na rua, a xeretar a vida alheia. Interessante isso! Debruçar-se sobre a janela para ver a vida passar é algo de tempos antigos, de um passado em que não havia tanta pressa com objetivos e metas a serem atingidas – exigências da vida frenética do capital desenfreado deste mundo contemporâneo. Será que aqui o tempo passa devagar? Será que dá tempo para um dedo de prosa e uma xícara de café com o vizinho? Tomara!

É final de tarde, o período vespertino está quase no fim. As falas das crianças do ensino fundamental começam a tomar conta do ambiente. Aos poucos, elas vão deixando as salas num frenesi daqueles que têm muita vida. Uma risada aqui, um grito ali, o nome de alguém berrado acolá. A maioria corre para lá e para cá. Por que será que correm? Passam em grupos, nunca sozinhos. Após minutos, ainda posso ver e

ouvir crianças: "Ai, ai!" "Olha, hein!" Te dô um soco! Falam alto, mas não consigo decifrar as palavras. Meninas passam em trio e gritam:"Aiiiiiii" Por que será que meninas gritam tanto? Minha filha e suas amiguinhas, quando pequenas, gritavam por qualquer coisa. Era um monte de ais, risadinhas por toda casa. O interessante de tudo isso é que minutos atrás estavam em salas de aula e o barulho não chamava a atenção. Ouvia-se a voz da professora ministrando seu saber e as crianças respondendo ao que era solicitado.

O silêncio vai entrando devagarinho. Ouço vozes já ao longe. Não são mais tão presentes. O sol já desceu, escondendo-se atrás da noite que começa a cobrir o lugar como um véu de voal que mansamente pousa sobre nós. Uma menina cobra se não haverá leitura; "Hoje não haverá leitura, não?" O manto negro da noite repousa sobre os vales e morros. As luzes se acendem; as casinhas vão lentamente diminuindo e, em seu lugar, pingos de luzes, feito diamantes incrustados na natureza. Olhando do céu a terra, parece que vejo um manto de veludo de rei bordado em pedrarias.

Início meu passeio pela escola. Dou de encontro com uma aluna que prontamente me pergunta se procuro alguém ou se preciso de algo. É uma menina nos seus doze ou treze anos. Tem um semblante leve, decorado por olhos esverdeados e um sorriso gentil. Quando digo que estou

conhecendo a escola, ela sorri em compreensão ao que faço. Percorro o terreno, tendo uma idéia de sua topografia e da arquitetura da escola. Volto em direção à sala dos professores para me apresentar à autoridade em serviço, o diretor ou o coordenador, que já me conhecem da primeira visita que fiz no ano passado. Naquele momento, eu mal enxerguei, todos os cenários incidiam sobre minha retina, misturando-se, confundindo-me. Não tive tempo para demoradamente apreciar, como faço agora. Saboreio. Inspiro lentamente o cheiro da paisagem toda. "Até logo, senhora", ouço. Era a menina de olhos verdes que de mim se despede. Um bom sentimento me apodera. "Que gostoso!" "Que gentil atitude!" A garotada cai no riso. Minha anfitriã traquinamente se justifica dizendo que apenas estava sendo educada. Marotices da alegria do viver criança! Sinto-me sorrir por dentro.

Para chegar à quadra esportiva, os alunos passam em frente à sala dos professores que fica defronte à área reservada para a merenda, onde estão mesas e bancos longos feitos de um material parecido com plástico nas cores azul e branco. A abertura do passa-pratos da cozinha dá para esta área, mas nesse momento está fechada. O intervalo do período noturno é por volta das vinte horas e trinta minutos. O acesso à quadra é fechado por uma grade de ferro, cuja

permissão de entrada é dada por uma funcionária que abre e fecha o portão. De repente ouço: "Tza, vou, vou embora disso aqui!" Um menino, cuja mochila era maior que suas costas. Estava zangado com alguma coisa a ponto de desprezar a escola. Algo saiu errado! O que será que foi? Fico sem saber. Volto-me para a funcionária. Ela mantinha uma expressão de que nada acontecera. Estranho: o menino zangado, a funcionária com expressão plácida. O que terá sido tão importante para ele, mas tão normal para ela? Coisas de relacionamentos humanos.

A arquitetura da escola se divide em três blocos. Do lado de fora, você visualiza um prédio de um pavimento. À primeira vista, eu diria que estava em algum sítio. De imediato, ela me recorda meus tempos de criança, quando ia ao sítio de minha avó, no interior de São Paulo. O bloco da frente se divide em dois, entremeado por um vão, onde se localiza um pequeno palco de cimento queimado – fruto da conquista da última luta dos professores. Eu já sei que ali se realizou uma peça de teatro – Romeu e Julieta – que a professora de inglês desenvolvera como um projeto pedagógico. O telhado é de folhas de zinco; sua formação lembra ranchos rurais – aqueles em que colocamos mesas servidas de comidinhas que acompanham "contação de causos e mais causos", numa roda de amigos e parentes. Toda

frente dessa construção é adornada pelas árvores recepcionadoras. Do lado direito, temos os banheiros e uma pequena sala, onde se instalou a biblioteca. Do lado esquerdo, outros banheiros e a área administrativa (secretaria e a sala do diretor). Ambientes pequenos, simples, mas bem cuidados. O chão é de cimento, cujos restos de papéis e detritos já foram retirados pelo zelador. Tudo bem cuidado, mas tudo simples. O ambiente é agradável, a paisagem é bucólica, o ar é fresco.

Escuto a voz da funcionária chamando algumas crianças pelos nomes: aluninhos remanescentes, cujos pais ainda não chegaram para levá-los para casa. O tom de voz revela que cuida das crianças, e eles, certamente, faziam alguma coisa que não deveriam!

Parece que estou longe do mundo!

Subo poucos degraus para atingir o bloco de trás. São salas dispostas como um alojamento. Em algumas salas as portas dão para o pátio (o vão, onde o palco se encontra); em outras as janelas estão na parece oposta. Não há vidros nas portas, para vigiar as aulas. Elas são de madeira surrada, pintadas de marrom escuro, rabiscadas. Alguns professores mantiveram as portas abertas, outros não. Era só dar uma volta e poder ver pela janela o que ali acontecia.

No terceiro bloco à esquerda do terreno em aclive, há um prédio de um pavimento com salas de aula, cujo acesso se faz por dois lances de escada.

Em paralelo à parede da cozinha, há uma sala de vídeo, um pouco maior que as demais. Ali, também, se realizam as reuniões com os pais ou outros eventos que requeiram privacidade. Meses antes, era a sala dos computadores – eles foram roubados tão logo chegaram à escola. Ficou o espaço vazio. A sala dos professores é retangular, pequena e estreita. Os armários ladeiam uma das paredes. Penso que é uma única grande mesa, mas não, são duas, justapostas e cobertas por uma toalha emborrachada. Sobre mesas e armários, os sinais da prática educativa: livros, folhas, canetas, cartolinas pintadas, flores recortadas em papel, cartão, diários, quadros de avisos com escalonamento de salas, professores, avisos de congressos, cursos, etc. A mobília é velha e sofrida, as peças foram sendo ajuntadas como quem muda para outro lugar e vai colocando aquilo que lhe dão para ajudar a montar a casa. Professores entram e saem ocupados com suas preocupações pedagógicas. Entram, cumprimentam-se, falam, concentram-se, sem muito alarido, sem muito barulho. Tenho a sensação de que tudo é muito basal, morno, sem muito ânimo. Cuidam de suas obrigações com acuidade, mas sem muito brilho.

Retomo o acordo feito no ano passado de participação dos três professores na pesquisa. Ajeitamos a agenda para a observação de aulas; para o início desta aventura: uma apreensiva emoção toma conta de mim.

Como tudo começou: da intenção ao objeto

Esta história não começou aqui. Era novembro de 2006. O curso de mestrado transcorria rapidamente.

O nervosismo, a ansiedade de viver uma experiência esperada há vinte e um anos, o receio de não dar conta de todas as exigências da academia deixam-me em constante estado de alerta. Coisa de principiante. Tudo é novo, desconhecido, não digerido; as pessoas são outras da velha rotina, os temas de pesquisas os mais variados, muito interessantes; a preocupação com a importância científica e social de seus trabalhos instiga os alunos, provocando cuidados; a procura pela acuidade, pelo rigor e pelo valor de contribuição positiva para este mundo. Eu me enquadro nisso. Tenho um projeto em mente que vincula a importância da linguagem, mais precisamente seus enunciados, à educação, mais precisamente, ao agir do professor em sala de aula na inter-relação com seus alunos, tendo a linguagem como elemento mediador. Com esse intuito encontro meu

contexto de pesquisa, levado pelas mãos de uma das colegas do programa que, gentilmente, atende meu pedido de trabalhar na escola em que ela leciona. Sou apresentada ao diretor, ao coordenador e aos professores com os quais ela havia previamente falado sobre meu estudo e teriam concordado em participar. São três professores de três disciplinas da área de humanas: História, Filosofia e Inglês. A escolha por matérias humanistas deve-se ao fato de eu entender que nelas a formação de opinião dos alunos a respeito do mundo se faz marcadamente presente. Em todas, os significados dos enunciados é de grande importância, devido à carga ideológica que carregam, sendo que esses são emitidos pelos professores que vêm construindo uma trajetória histórica. Portanto, possíveis formadores de opiniões. Mais exatamente, formadores de subjetividades, como bem sabemos. Novembro estava quase se findando. Lá fui eu para minha jornada ao desconhecido, ao inusitado, ao não sabido. Um mundo onde eu ainda não estivera como professora. Como aluna sim, porque fui aluna da escola pública quando criança. Mas isso, foi há muito tempo. Outros tempos, outros tempos – lá nas décadas dos anos 1960, 1970. Século passado, eu sei!

Preciso voltar no tempo. Não muito. Dias antes da primeira visita em novembro de 2006. Animadamente, aperto

o botão *play* de meu gravador para ouvir uma aula gravada da professora de inglês que, espontânea e gentilmente, se oferecera em fazê-lo, para eu ter uma idéia do que ocorria em sala de aula. Ela já sabia de meu objetivo de pesquisa e me fornecia material. Ouço os primeiros acordes de sua fala com os alunos. Tenho um leve estranhamento: a fala da professora é constantemente cortada por pedidos de atenção, silêncio, "olhem aqui", "isto é importante", "vamos recomeçar", palavras de advertências faladas entre risos; "hoje, vocês estão terríveis, hein!" pronunciado de maneira jocosa; "vamos lá, gente" entremeando suas explicações de conteúdo. O bom humor da professora chama minha atenção frente àquilo que ela vivia, mas que eu ainda não sabia. Ah, o estranhamento ... o estranhamento permaneceu. O que será aquilo?

O primeiro choque: que fenômeno!

Os alunos fazem barulho, conversam em paralelo, arrastam cadeiras sem considerar a presença do professor de Filosofia e a chamada que está sendo feita. Entre os nomes proferidos pelo professor e o barulho da sala de aula, os alunos chamados respondem. Não sei como!

Uma sensação de desconforto começa a se movimentar dentro de mim. Olha em torno surpresa e incomodada pelo que vejo. "Será que eles não viram que há um professor em sala de aula?" Alguns alunos vão conversar com o professor que está sentado à mesa. À proporção que o barulho aumenta, aumenta minha indignação. "Há um mestre em sala!" "O que é isso!" Olho para o semblante do professor – calmo! Ele conversa com os alunos e não se desequilibra diante daquela impressionante situação, para mim. A tensão em meu interior sobe, minha respiração se altera, percebo que meus olhos se dilatam, sinto meus músculos se contraírem. A ira vai chegando como um guerreiro de capa e espada, montado em um enorme e vigoroso cavalo, tal qual nos filmes de cavalaria medieval em pleno campo de batalha. Vejo meu peito arfar. Estou a um passo da raiva! Censuro-me, reprimo-me. Este lugar não é meu; é do outro; sou convidada, sou hóspede. Devo respeitar, colocar-me em meu lugar. Devo conter-me. Estou tensa... por ele, pelo professor.

Ah, memória, memória, memória. Impossível de impedi-la de agir.

Agora, eu tinha uns doze ou treze anos. Estava na minha escola. Estudei numa escola estadual considerada muito boa em minha região – zona leste da capital paulista. Naqueles

tempos, crianças que entravam em escola públicas eram consideradas inteligentes, porque era muito difícil. Seriam alunos valorizados perante a sociedade. Diferentemente daqueles que estudavam em escolas particulares. Estas, não tinham valor... eram pagas e seus alunos... menos competentes do que nós, da pública.

A sala está lotada de meninas. É, sala de meninas, sem meninos! O professor é o de Ciências. Um homem alto, forte, de fartos bigodes, cabelos pretos e bem penteados. Veste um jaleco branco – símbolo de sua autoridade e o que o diferenciava do resto dos mortais. Percebo os sapatos: grandes, pretos e bem engraxados (como se exigia na época). Caminha em passos largos, firmes e pesados. Sobe no tablado (pois é, havia o palco dos professores, outro símbolo de sua inquestionável autoridade, ou melhor, poder). Posta-se diante de nós como uma montanha. A sala em silêncio, não se ouve um único suspiro. As alunas em seus uniformes cinza e branco (saia pregueada, camisa branca, meias brancas e sapatos pretos – impecáveis, para o orgulho das mães que disputavam entre si a categoria da mais cuidadosa) mantinham-se sentadas em suas respectivas carteiras... ordenadamente sentadas, em silêncio, esperando a aula. De repente, a voz de trovão do professor dá início à matéria. E

nós..., nós prestávamos atenção. Naqueles anos, pouco se falava com o professor. Diálogo, nem pensar.

Entre as imagens de minha memória e cenas diante de meus olhos, meu primeiro choque. "Para onde foi o bom comportamento em sala de aula?!" "Para onde foi o respeito à presença do professor em sala de aula?!" "Para onde foi o SILÊNCIO?!" "Alguém me acuda!"

O professor de Filosofia chama os alunos para dar visto nos cadernos. Logo em seguida, movimenta-se pela classe, atendendo os alunos pessoalmente. Simpático. Prestativo. Impressionantemente calmo! E eu..., eu quase explodindo! Mais de trinta anos me separam da cena de meu colégio e esta sala de aula. Tempo. Muito tempo. Muitas mudanças. Muitas. Que choque! Que fenômeno! Que raiva! Por que sinto raiva? Porque a professora daquela classe de ensino médio, agora sou eu. Eu me vi no lugar do professor de Filosofia. Não é mais ele que está ali vivendo aquilo. Sou eu. Sou eu a professora daqueles adolescentes que não param no lugar; que não param de falar; que arrastam cadeiras e carteiras; que mudam a geografia da sala a seu bel-prazer; que ouvem seu *mp3* com os fones de ouvidos em plena sala de aula! Toda aquela situação invade meu peito; contamina meu sangue; agride minha alma. E ele, o professor, calmo, controlado. "Será que ele está ausente?"

"Será que surtou?" Sinto que a placidez dos primeiros contatos vai se esvaindo, deixando lugar para a rispidez, começa a invocar a rigidez. "Ora, cadê sua voz de autoridade?" "Ele precisa ser mais rígido!", penso comigo mesma. Dou-me conta de que não sou a pessoa democrática e condescendente que eu pensava ser. A idéia de uma professora boazinha, "legal", desaba diante desta experiência, que não minha, mas por mim também vivida nessa ocasião, fazendo-me uma de suas personagens. Querendo ou não, diretamente ou não, dela participo agora. Tomo noção que há em mim um ser dos mais brabos! Credo, que decepção comigo! Diante de uma experiência de confronto, de afronta (para os meus valores e visão de mundo), reajo com ferocidade. Tudo isto dentro de mim. Porque quem me olhava de fora, via uma pesquisadora, tentando fazer cara de paisagem, para não revelar o espanto. Mas, por dentro, irrompia um vulcão de indignação: entre a adolescente dos anos 1970 e a pesquisadora e professora dos anos 2000, que nunca lecionou na rede pública, apenas para escolas particulares de idiomas. Outra realidade!

No meio do caos que a sala se torna, ouço: "Nossa, eu adoro esse professor!" "Professor, sabe que eu te amo!", uma aluna, no fundo da sala, próxima de mim. "É o melhor

professor que nós temos!" "Ela tá querendo dinheiro, professor!" retruca um rapaz brincando. Os alunos riem gostosamente, como amigos em roda de conversa. A manifestação espontânea, a brincadeira simpática quebra com minha ira. "Então, afinal, não são inimigos!" Para falar a verdade, em nenhum momento, eu sinto clima de antagonismo entre eles. Parece tudo muito normal e simples. É assim mesmo! O professor não participa do comentário da aluna, mantendo-se em sua tarefa de organizar o início da aula. Não sai de seu lugar. Não investe contra o comportamento dos alunos, mas, também, não se mistura. Permanece em si. Tenho a impressão de que luta para manter a dignidade de sua posição de educador, sem abrir para o embate aberto com os alunos. "Será que quer ensinar pelo exemplo, como dizia Paulo Freire?" Sinto que minha percepção muda. Ele me lembra um frei franciscano.

Alguém bate à porta para entrar. Uma aluna próxima empurra a porta ao contrário, impedindo a entrada. A aluna de fora força a porta de volta. Ficam neste duelo por alguns segundos. As alunas se defrontam e a porta abre com toda força, bate contra a parede, escapando ao controle das alunas. Cada uma vai para seu lugar. Eu me espanto. Fico cada vez mais tensa.

A aula começa. O tema é 'país da corrupção'. O professor quer relacionar questões de ética da filosofia de Platão com as questões das CPIs sobre corrupções do governo. O professor tenta, por várias vezes, dar suas explicações e informações sobre um trabalho que os alunos terão de fazer. É uma luta de uma voz contra muitas vozes. O barulho diminui e os alunos negociam a diminuição do número de profissões a serem pesquisadas; muda-se de trio para duplas; estabelece-se a data de entrega: 21.11. O professor não fica nervoso em tempo algum. Nesse ínterim, noto que uma das alunas atende seu celular em sala; outros caçoam de outra colega de classe; uma outra aluna levanta a voz dizendo "Isto é falta de educação!" Uma outra aluna sacode o corpo, num movimento de dança. O professor precisa passar o texto no quadro negro. Desenha na lousa quatro quadros em giz colorido para cada um dos subtemas tratados: correios, bingos, mensalão, sanguessugas. Um aluno pede licença para sair, falando baixo e educadamente.

— Esse negócio de corrupção não me interessa.— afirma uma aluna.

—Você acha que isto deve ficar assim? —pergunta o professor.

Não há resposta. Ao mesmo tempo, uma aluna fala ao celular, ignorando completamente a aula e o professor. O

tempo corre; está quase na hora do sinal. Esta aula é do tipo dobradinha. Os alunos continuam com suas conversas paralelas, totalmente indiferentes à aula. Um rapaz brincando dá um soco no companheiro ao seu lado. Coisas de homem. Ao ouvirem o sinal, um grupo de meninos corre para o canto da sala, se reúnem em torno de uma mesa, para jogarem cartas e o fazem com bastante satisfação. Saio junto com o professor para o intervalo. Preciso beber água. Na verdade, um café bem forte!

No retorno à classe, o professor trabalha o tema sobre a filosofia helenística – as questões do ceticismo e a construção da democracia, e as características do cidadão grego. "Será que as pessoas podiam reclamar?", pergunta ele, procurando fazer uma articulação entre a discussão das CPIs e as questões helenísticas. Vejo seu esforço em estabelecer uma empatia com a classe. Para minha grata surpresa, um dos alunos, um rapaz que se mantivera quieto a maior parte do tempo, faz uma citação sobre uma das investigações, mostrando o seu conhecimento dos problemas de ordem ético-político que avassala o país. "Bem, não são de todo desinformados, ou sem opiniões sobre a vida do país. Há um conhecimento crítico e político", penso eu.

Até mesmo a aluna que disse não querer se ocupar com o problema da corrupção, firma uma posição política frente

ao fato – ou por querer ter uma posição neutra (que é um posicionamento), ou por querer registrar o seu protesto, através da menção de sua indiferença. Talvez. Não tenho certeza, reflito agora.

Reparo, então, que nem todos os alunos participam da *falação* da classe como um todo. Alguns falam, mas se mantêm discretos. Pelo menos em menor proporção que outros. Todavia, infelizmente, de uma forma ou de outra, todos contribuem para o fenômeno. A aula termina, o professor se retira, os alunos tomam o espaço da sala de aula. Uma festa! Vou-me embora. "Ah, certamente, isto tudo é circunstancial, aconteceu somente hoje. Deve ter sido devido à minha presença que os deixou excitados", penso comigo mesma.

Na aula de inglês: hoje será diferente

A professora de Inglês já está em sala de aula, mas os alunos continuam a conversar. É a primeira aula dela que observo, nessa turma – a mesma do professor de Filosofia: Ensino Médio, primeiro ano. Supostamente a classe de alunos que serão os participantes de meu pretenso projeto de pesquisa. É 21 de novembro de 2006. O mesmo dia acertado para a entrega dos trabalhos de Filosofia. Lembram-se? Na

seqüência, irei observar a segunda aula do professor de Filosofia.

Caminhando pela classe, a professora pede silêncio e o barulho continua. Aguarda pelo segundo sinal com a mesma intenção. Alguns alunos conversam. Olha para mim, sorri, demonstrando que é preciso ter paciência. Retribuo com um sorriso de carinho, em solidariedade. Ela inicia a chamada em tom baixo. Certamente, para forçar o silêncio que deseja para sua aula. Apesar de algumas conversas paralelas, o barulho diminui. Outros alunos chegam. A professora interrompe a chamada, para ver se há mais alguém do lado de fora. Arrastam cadeiras, cujo barulho rasga a atmosfera do lugar do saber. O som troveja em meu cérebro. A chamada é respondida com um grito: "AQUI". "EU". É preciso ultrapassar a barreira do som da *falação* que inunda a sala de aula. Escuto o tom de voz da professora se elevando – o velado reinício da batalha pelo silêncio. É a voz da professora, buscando por seu espaço no emaranhado das vozes dos alunos, que falam de suas coisas, de seu cotidiano, que riem de seus engraçados acontecimentos, a piada da vida, vida leve de adolescentes. Mas, por que aqui?

São 19h20. Agora todo mundo senta e o barulho diminui novamente, para logo depois recomeçar. A professora chama a atenção da classe; separa alguns alunos que estavam

sentados juntos. Colados, para dizer a verdade. Isso requer um parêntese. Tão logo entram na sala, os alunos mudam todas as carteiras de lugar, arrastam-nas para outro lado, colocando-as juntas umas das outras, de modo a formar um bloco aqui, outro acolá. Sentam-se todos próximos, formando cada qual seu gueto, seu grupo, seu território. Impressiona-me este agir: uma barulheira de cadeiras sendo arrastadas, mochilas sendo jogadas sobre as mesas, vozes altas falando algo momentâneo, risos descompromissados, algumas respostas em confronto. Precisam ficar juntíssimos uns dos outros, como filhotes em ninhadas. Ignoram a presença dos professores. "Serão eles invisíveis?"

De repente, acontece um pequeno atrito entre uma das alunas e a professora, que quer manter a ordem. Dá início a sua aula, retomando a aula anterior. Vai desenvolvendo sua fala sobre o conteúdo dado, procura conectar o já ensinado ao novo que será. Paulatinamente, sua voz que traz o conhecimento vai entrando em competição com as vozes dos alunos que voltam a circular durante sua explanação. A professora continua, apesar de tudo. Tenta ganhar espaço, para fazer seu papel de educadora. A paciência dela vai sendo comprometida, à medida que a *falação* não cessa, que os alunos não atendem aos seus pedidos. Os primeiros acordes da Sinfonia nº 5 de Beethoven invade minha mente.

"Não quero ser injusta!" afirma a professora com vigor na voz. Nada muda a situação. "Vou punir, se não respeitar", reafirma ela, com veemência. Esta fala revela quanto desrespeitada a professora se sente pelos alunos. Meu coração se aperta. Buscando pelo bom senso da classe, relembra as regras de convivência previamente contratadas; retoma os critérios de avaliação que incluem não somente os trabalhos realizados, mas também, a participação dos alunos em aula – isto se refere ao comportamento, também, certamente. Segue, fazendo perguntas à classe sobre o texto, na tentativa de um engajamento dos alunos naquela pratica educativa. Aos poucos, alguns alunos respondem o que pensam sobre o tema tratado. O sinal é dado. "Ufa!" "Que luta", respiro aliviada pelo final daquele combate.

Na segunda da filosofia: ah, agora será diferente!

Este é o dia marcado para a entrega dos trabalhos de filosofia, acordado entre o professor e os alunos. Os trabalhos são reclamados. Alguns alunos entregam. Alguns.

Dois alunos jogam cartas. O professor dá atenção a um aluno, orientando-o sobre o trabalho. Ada grita por Sael (quando eu voltar no próximo ano, já não vou mais encontrar Sael nesta classe; ele terá se transferido para o EJA, para

ganhar tempo e obter o diploma mais rápido). O professor indica que fará a chamada.

Uma das alunas precisa de um grampeador e o professor empresta o dele. Uma dupla de alunos vai solicitamente ajudá-la a colocar os grampos – um ato de gentileza. Um aluno circula pela sala.

O professor vem em direção aos alunos que jogam cartas. Eles guardam tudo rapidamente como querendo que aquele ato desapareça feito mágica da cena – uma forma de revelar reconhecimento ao professor. Sinto que seria, para eles, apenas uma traquinagem, mas, certamente, no lugar errado. Há algo de infantil no ar? O professor dá continuidade à chamada em meio ao barulho que, de repente, diminui. O professor não perde a calma, observo.

Sael vem em minha direção cumprimentando-me sorridente. Chama-me por senhora. Digo que pode me chamar pelo primeiro nome. Ele aceita. Peço para ver o caderno de Rogo. Noto que está bem organizado, limpo e escrito com capricho. Isto quebra com minha idéia de alunos relaxados, relapsos, que tratam os estudos com desleixo. Confesso que me decepciono, pois se o contrário fosse, eu já teria um forte argumento contra todos eles – alunos irresponsáveis, desleixados, bagunceiros etc, etc, etc. Não, não. Não é assim. Obrigo-me a dar meia volta e retornar ao início de

minhas interpretações. Ah, mas que seria bom, seria. Eu teria meio caminho andado para minhas conclusões na dissertação! Todavia, o que vemos à primeira vista nem sempre é o que se esconde por detrás! - me censuro e advirto. Será?

O professor pede para formar grupos de quatro pessoas. Vejo que ele quer avisar algo, mas os alunos não param de falar alto. Mesclando-se ao barulho da classe, anuncia que alguém traz um presente – uma Bíblia pequena. Um homem baixo entra e anuncia seu propósito. O silêncio aumenta, mas, mesmo assim, há ainda conversas paralelas. O silêncio se estabelece. Alguns olham para o homem; outros, não. O homem inicia a distribuição ao mesmo tempo em que continua o seu discurso. Algumas vozes se elevam novamente. O professor permanece em silêncio, sua expressão é plácida. Sorri para alguns que fazem comentários. Sael caminha pela classe. Dois alunos brincam sobre o São Paulo Futebol Clube. Quando o homem termina sua missão, é cumprimentado pelo professor com um aperto de mão, despedindo-se dele. A sensação que tenho é que o homem da Bíblia passou pela classe feito brisa – soprou, fez um som de vento leve, foi sentido na face e foi embora. Um sopro do qual logo nos esquecemos. Uma simples interrupção àquilo que estava em andamento. Mas um, falando e fazendo

alguma coisa, que os alunos ouviram, não contestaram. Só. Retorna a cena anterior.

O professor volta-se para a classe para dar instruções sobre a tarefa da noite. Fala. Explica. Ninguém presta a atenção. Orador para moinhos de ventos. Rende-se, muda de tática, rapidamente: esta, não deu certo! Falou aos ventos. Insiste e passa de grupo em grupo.

Meses mais tarde, quando busco as teorias, vou encontrar em Foucault uma ilustração que me remeterá novamente a este momento. Tenho um espanto. O livro que leio é Vigiar e Punir e lá pelas tantas, na página cento e vinte e seis, para ser mais precisa, vejo que a implantação das sociedades disciplinares passa não só pelos hospitais, pelas oficinas, pelas fábricas, trazida do modelo do convento e dos quartéis, mas também, pela escola. Foucault me conta que a organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações do ensino elementar. Sabe o que isto mudou? Uma prática no sistema tradicional de educação. Sabe qual era? O professor, no tradicional, trabalhava com um aluno em particular por alguns minutos, mas isso fazia com que os restantes do grupo ficassem ociosos, deixando-os sem vigilância e confusos. A nova técnica de determinação de lugares organizou uma nova economia de tempo de aprendizagem. "Ah! Nem aqui, nem agora!" Ao

nosso professor de Filosofia não restou outra coisa senão voltar a tempos medievais para poder dar cabo de sua tarefa – foi de grupo em grupo para dar as instruções de procedimento, porque não pode cobrir as vozes dos alunos, que não paravam para ouvi-lo. Como não o deixaram falar, o professor teve de ir de grupo em grupo para explicar uma tarefa para a aprendizagem dos alunos, do interesse dos alunos. "Que coisa, credo!", penso. Do interesse dos alunos? "É impossível trabalhar assim!" – remói em minha mente. Um misto de ira e indignação me contamina. O tempo corre. Ele, o professor, mesmo assim, continua fazendo seu papel.

Outro aluno que escreverá um texto para a professora de Inglês, pede-me que eu o entregue a ela, pois tem vergonha de falar em público. Este momento é quase um hiato naquela situação de *falação*, barulho e movimentação da classe – um caos, para mim, com a minha história. Surpreendo-me por dois motivos. Primeiro, a vergonha de se expor publicamente pelo aluno – algo que, certamente, passava despercebido. O segundo, eu fui tomada como alguém de confiança. Claro, porque a quem você confiaria algo íntimo, senão a alguém em quem você confia? "Será que estou sendo aceita?", relampeja em minha mente. Até então todos haviam sido muito gentis para comigo. Eu nunca fora rejeitada, mas também, nunca fora acolhida. Posso dizer que

eles me viam lá como mais alguém, mas sem se misturarem comigo. Confesso nos primeiros momentos eu me sentia invisível. Eles passavam por mim, mas não me viam. Tal qual os professores? Era eu somente mais um alguém ali colocado por alguma autoridade, por isso obrigados, mesmo que, respeitosamente, a receber? Acho que eu naquele momento era uma brisa, um sopro, como o homem-vento-da-bíblia-pequena!

Um desconforto emocional me incomoda. Entre um sentimento e outro, sou convidada gentil e alegremente a me ajuntar a um grupo de meninas (moças, mas a palavra menina soa mais doce). Assisto a elas se organizarem para a realização do trabalho. Estão todas juntas, muito próximas, juntíssimas. Entre uma decisão e outra, um comentário sobre o dia, a resposta da colega, o riso solto do comentário feito, o assunto de vida que preocupa ou que diverte. Tudo isso entremeando a redação do trabalho que coube a uma delas como redatora, a duas outras ditar o texto tirado das folhas de conteúdo e a demais ficarem juntas ajudando aqui e ali, mas falando, falando, falando sempre, contando uma história, um fato, um acontecimento, algo que chamou a atenção para a vida delas. A lição... bem, a lição é um anexo, algo à parte daquele mundo particular e de interesse. A

lição... uma tarefa, por mais que o professor tenha tentado que não fosse. Parece que eles todos estão em outro mundo.

Olho nova e atentamente para minhas simpáticas anfitriãs. São jovens, coloridas, com muitas canetinhas e agendinhas cor-de-rosa, femininas e mimosas. O texto é feito caprichado, em cores – duas ou três – bonito, mas sempre entremeando a discussão do conteúdo de aula com as coisas da vida. A vida é importante. Muitas anfitriãs são leves, são divertidas. A lição... bem, a lição, está feita. "Entrega, lá, pro professor". "Mas, viu..." Não vejo maldade. "O que vejo?" "O que é isto?".

O sinal toca. Acabou o tempo. Acabou o tempo regulamentar de aula. O professor vem em minha direção. Calo-me. Olhamo-nos nos olhos. "É preciso ter muito amor" – diz-me ele. Meus sentidos republicanos rejeitam a afirmação, meus significados advindos de uma criação rígida rejeitam-na. Porém, meus sentidos humanistas querem compreender. Emociono-me.

*****

A noite é escura. A estrada salpicada de escuridão e luzes das casas, dos *outdoors*, das fachadas dos estabelecimentos comerciais, dos faróis dos carros. Carros velozes, com luzes rápidas, faiscando em meus olhos.

Ao volante vou tensa. Meu corpo contraído. Em minha mente uma profusão de imagens, palavras, risos, rostos, corpos, idéias. "É preciso ter paciência, amor" – fica a repetir. Risos, cadeiras arrastadas, empurra-empurra, São Paulo Futebol Clube, Bíblia, 'psiu!", "Vocês estão terríveis hoje, hein, gente!", "Olha aqui!", "Só um pouquinho, gente!" "Professor, eu te amo!", "Vamos ver o que esta música diz.", "Olha, pessoal, é pra vida de vocês!", O fone de ouvido, as cartas de baralho, o combinado para o fim de semana, a tristeza nos olhos azuis da menina debruçada na carteira, no canto da sala, que brigou com o pai, o esforço, a luta, a insistência, a mudança de tática, do alegre para a bronca, do grupal para o individual, a tentativa. Ai, é "A Cavalgada das Valquírias", de Wagner em minha cabeça! O dia seguinte... no dia seguinte... tudo novamente. "Amanhã, eles estarão aqui de novo!". Eu estou indo para casa e não estarei aqui amanhã, mas eles, sim. A desilusão me abate. Carros, luzes, velocidade, estrada escura, chegar em casa, cansaço, fome, educação, Brasil, professor, alunos, crianças, adolescentes, vida, crítica, opinião, participação, sobreviver, oportunidades... A minha alma começa a entardecer. E agora?

Maria: um amparo

— Não sei nem o que dizer.

— Como foi lá? – pergunta-me Maria.

— Fui lá, me receberam bem; foram todos gentis. - respondo homeopaticamente.

— Você trouxe alguma coisa para eu ver?

—Trouxe. Aciono o botão *play* e a gravação tem início.

O semblante de Maria se abre; o olhar se altera; a mão vai ao queixo; demonstra surpresa. Franze a testa, faz expressão de estranheza. Fita-me novamente, dizendo com o olhar: "O que é isto?" Ouve por mais alguns instantes atentamente.

— Não será problema da gravação? – pergunta-me ela.

— Não. É assim mesmo. – respondo.

— E o professor? – indaga.

— Está nesse meio, tentando falar. – informo.

Nesse momento, a voz do professor se sobressai.

— Ó, tá vendo? É ele. – digo.

— Só com ele isso acontece. - afirma quase que perguntando.

— Não. Com a outra professora, também. Pra falar a verdade, a escola inteira é esse barulho. Eu ouvia as outras salas de onde eu estava. O barulho é grande. No tempo em

que lá estive nunca ouvi silenciar. Se você se sentar no pátio, ouve a *falação* por todo lado.

Maria pousa sem olhar sobre mim em um silêncio que se indaga: "O que é isso?"

— Quer ouvir a gravação feita da professora de Inglês? - pergunto no intuito de trazer mais informações.

— Quero. - responde.

Troco as fitas e começamos a ouvir a professora em sua aula gravada:

— "A nossa aula de hoje tem como objetivo responder a algumas estruturas gramaticais relacionadas ao verbo ..."

Alunos falam alguma coisa que não responde à professora.

— ..."to be" - ela mesma responde por falta de resposta dos alunos. " *Quais são as estruturas que vamos desenvolver? What is this?, What are these?, Who is she,he?* - ao fundo, o murmúrio da classe.

— "Para que vamos desenvolver estas estruturas?" - a professora usa o recurso de pergunta de retórica. *"Para que vocês aprendam a colocar corretamente o verbo relacionado com a figura". "Certo?"* - não há resposta. Murmúrio.

— Certo. - responde ela mesma.

Ouvimos mais um pouco o desenrolar da aula da professora que procura envolver os alunos, fazendo-lhes perguntas. Algumas respostas chegam, após reticências no tempo, seguidas de demora, resposta dada quase por gentileza, entremeadas pelas conversas ao lado. Adianto a fita. A aula é toda decorada com barulho ao fundo. A voz da professora começa a se elevar.

— *"O he, nesse caso aqui ..."* – ouvimos a fala mais alta de alguém.

— *"Eu vou usar o he ou o she?" "Quando nós"* – a voz da professora se interrompe. A professora retoma e prossegue.

— *"É o ... she". "João, seu eu disser pra você... se eu disser pra você... se eu perguntar..."* a professora interrompe a sua explicação por causa das falas dos alunos. Um aluno fala alto.

— *"O que você responde, João?"*

Aluno responde e a professora replica a resposta dele.

— *"OK. Então, vamos começar ...* - o barulho das conversas continua. *"Como vocês est, como voc/"- a voz da professora é abafada. — "... verbo to be."*

— *"Ó, professora."- alguém grita.*

— *"Então, vamos lá. What is this?*

Um aluno grita o nome de outro:—*"Ô, Manoel!"*

— "W*hat is this?"* – insiste a professora.

— *"This is a dog."* – um aluno responde.

— "*Olha aí, ó. Ô, professora"* – aparece na gravação, interrompendo o trabalho da professora.

— *"Nós vamos, nós vamos estudar essas estruturas. Quem souber pode responder, tá"* – fala a professora em um convite à participação.

— *"Tsc! Vai todo mundo querer responder ....* – reclama um aluno.

— *"Levanta a mão e responde. Não tem problema"* – orienta a professora. *"Tá bom, gente?"* – pergunta buscando consenso.

Enquanto isso, o fala-fala continua com a professora nadando bravamente para vencer a onda de falas que a atinge.

— *"Então, vamos lá, gente! Vamos lá, então." "Oooolha!"* – adverte ela. *"Vamos lá." "Começando."*

A *falação* permeia todo o ambiente. A professora dá continuidade a sua aula. Alguns participam.

— *"Wh... Olha a pergunta, gente!" "Who is ..."*

Os alunos se animam.

— *"Muito bem! Agora sim!"* – alegra-se a professora, pensando estar conseguindo controlar os alunos, através da tarefa que valentemente apresenta a eles.

— *"What are these?"*

Uma das alunas da uma pronta resposta.

— *"Olha!. Excelent! What's your name?*

— *"My name is Paula."* – responde rindo a aluna, satisfeita com o grande feito.

— *"Paula!"* – exclama a professora com alegria de um *"Congratulations*".

Os alunos se divertem animadamente com a aula da professora.

— *"OK. Let's go on". Ó* - alunos falam interrompendo novamente a fala da professora. A professora retoma, convida um aluno a participar. Uma risada alta se ressalta na gravação. Nesse momento, a aula parece sob o controle da professora, mas, de repente, as vozes se elevam.

— *"Presta a atenção de novo!"* - reivindica a professora. *"Olha gente! Shss! What ..."*

Um fatídico 'shssss' de pedido de silêncio é ouvido. Desligo o gravador.

— É isso, Maria. O tempo todo é uma luta para a aula ser dada. É um monte de "vamos, gente!"; "olha aqui!"; "presta atenção"; "vamos de novo"; "shsssssss", "ó, gente!".

— Como eles conseguem dar aula? - indaga-me ela, estupefata.

— Assim. - respondo. Mas, o mais interessante é que, à primeira vista, isto tudo parece uma rebeldia, mas não é. Eles não são grosseiros com os professores.

— Não!

— Não. Por um minuto eu parei para observar as expressões, as palavras que usam para com os professores. Não são grosseiros. Ao contrário. Eu até ouvi um "eu te amo, professor!", lá.

— Não seria gozação?

— Não. É afetivo mesmo. Eu senti isso. Só que eles falam, falam, falam o tempo todo, em menor ou maior intensidade. Parece até compulsão!

— Falam o quê?

— Coisas corriqueiras, brincadeiras, piadinhas simplórias. Coisas simples. Eles tratam os professores com respeito quando se dirigem a eles. É *falação* mesmo. Falam! Como falam! E os professores, lá, tentando vencer uma parede de som! Sabe, parece que estão num churrasco entre amigos! Só que na sala de aula! Na sala de aula! Dá pra entender?

Maria me dá um meio sorriso, amplia o olhar, pousa o queixo sobre a mão, balança a cabeça pensativa.

— É. – diz-me ela admirada da nova situação.

— Acho que foi tudo por água abaixo. – respondo inconsolada e chorosa. Como vou fazer meu projeto de pesquisa; como vou investigar os enunciados ideológicos em sala de aula, se o professor mal consegue falar? – lamento-me. Na última observação de aula, voltei pra casa chorando. Acho que perdi tudo!

Maria, silenciosamente, olha-me com candura. Respira levemente. Sinto que ela quer me consolar. Vejo que se torna solidária com minha angústia. Sinto sua presença amiga. Sinto seu amparo.

—Acho que você deve reconsiderar o seu projeto e repensar o que a prática te trouxe. Quando vamos para o campo, a realidade nem sempre é aquela que planejamos. Parta daí... da prática. Repense. – ouço sua voz de longos anos de experiência e de muita segurança no que faz, que respeitosamente procura compreender minhas primeiras empreitadas no mundo da investigação científica em ciências dos homens e não das coisas.

Acalmo-me. Sinto-me protegida por sua sabedoria. É como se ela me abraçasse. Estou reconfortada. Ouço Schubert e sua Ave Maria em minha alma.

Vou para casa refletir.

1. REFLETINDO ACERCA DO EVENTO PRESENCIADO

Ao nos depararmos com um determinado evento, ou fenômeno, podemos ter uma forte tendência em qualificar tal acontecimento de forma imediata, em função de nossa experiência, certamente, socioideológica. Esse fazer é a nomeação – um poder que a linguagem nos dá. Dar nomes é conceituar e, ao mesmo tempo, é predicar. Esse é um sério risco, principalmente, para aqueles que detêm, temporariamente ou não, a força de produzir verdades (como diria Foucault). Nesse caso, seria o pesquisador, o intelectual. Ao nomear, definimos e, com isso, o círculo se fecha com sérias implicações de ordem política e ética.

O que restará é a contestação, ou não, *a posteriori* daquele que foi nomeado, ficando assim marcado. Faço essa afirmação para deixar claro meu cuidado em não nomear prontamente. Uma exigência ética que o pesquisador necessita ter, de não qualificar algo sem reflexão. Para isso, a minha fundamentação teórica, na verdade, inicia-se com uma reflexão. Apoiando-me em Foucault (1975/2007), vou pensando junto com ele: relacionando seu conceito de sociedades disciplinares com a noção de indisciplina (que foi o primeiro nome que me surgiu ao ato visto).

Poderia eu, de fato, ter nomeado prontamente aquele agir em sala de aula como indisciplina? Isso não requereria uma reflexão como pesquisadora consciente que penso ser das implicações políticas de meu papel ao dizer que tal coisa *é* tal coisa, sem passar pelo crivo da crítica reflexiva? Não quer esta pesquisadora compreender? Vamos a essas indagações.

1.1 INDISCIPLINA?

A observância de comportamentos em ambientes sociais pode nos remeter, quase sempre, a pensar em normas, cumpridas ou não. Ao longo da construção de diferentes sociedades, os seres humanos inventaram e experienciaram normas de conduta que diziam o que era certo ou errado; aqueles que estavam dentro ou fora dos parâmetros tidos como aceitáveis.

Evidentemente, sabemos que grupos sociais, em diferentes tempos e lugares, tinham linhas de condutas sociais que divergiam ou até mesmo que

convergiam. O estabelecimento de procedimentos sociocomportamentais tem sua base na cultura historicamente elaborada de cada povo – aquilo que possa ser um bom comportamento no Brasil pode ser um sinal de mau comportamento na Turquia e vice-versa. Tudo vai depender das bases histórico-culturais de cada grupo humano, em que as diferentes condições sociais de tais sociedades se fizeram presentes. Mas, não precisamos ir além-mar para notarmos isso. Quem nunca teve um estranhamento em relação ao outro quando visitou um estado ou uma cidade diferentes dos seus? Os habitantes do sul estranham algumas atitudes dos moradores do centro; os do oeste com relação aos do leste, norte, nordeste, e assim por diante. São pequenas diferenças no entender e no modo de se portar no mundo.

A importância do comportamento social, para a civilização ocidental, registra-se em diferentes produções, como, por exemplo, as literárias. Uma ilustração para isso pode ser notada em *Orgulho e Preconceito,* de Jane Austen. Nesse romance, um dos grandes empecilhos para a aceitação de um grupo social pelo outro estava no fato de que o segundo não via com bons olhos os modos do primeiro. Somente isso (sem obviamente considerar, aqui, as diferenças econômicas e a arrogância acerca da estirpe de nascimento das personagens) era suficiente para o impedimento de casamento entre jovens amantes[1]. Assim, a sociedade humana cresceu sobre normas estipuladas, mesmo que sempre discutíveis e sujeitas à contestação. Registre-se a reação da juventude dos anos 1960.

Quando observada, a atitude em classe dos alunos nesta pesquisa, aquele primeiro olhar veio acompanhado de uma historicidade do que seja o comportamento em sala de aula. Basta buscarmos em nossas lembranças ou em leituras sobre educação que iremos nos deparar com a exigência por um comportamento quieto, e a rejeição e punição àquele que a isso se opõe. As normas históricas do estar em sociedade, em mim, fazem parte daquela observação inicial.

A primeira interpretação foi de instantaneamente nomear aquelas cenas como um típico exemplo de indisciplina. Todavia, como podemos caracterizar a indisciplina? Em geral, ela pode ser o corre-corre pelas dependências da

[1] O mesmo poderá ser assistido em filme de nome homônimo, direção Joe Wrigth, Universal Pictures, 2005.

escola; o empurra-empurra entre alunos; o modo desleixado de sentar-se; a não observância de horários; as trocas de insultos envolvendo alunos, professores, funcionários; os gritos. Ou, caminhando para o vandalismo, as pichações das paredes escolares, o quebrar vidros, mobílias e equipamentos. Chegando a atingir seu ponto máximo chamado de violência em que as agressões físicas, o porte de armas, a morte, invadem o reduto do educacional, onde as novas gerações deveriam se apropriar da construção histórica do conhecimento historicamente construído pela humanidade. Por detrás de cada um desses atos, sem dúvida, há razões de diferentes ordens.

Aquino encontrou três hipóteses explicativas para a indisciplina escolar. A primeira seria o aluno 'desrespeitador' e que a escola "*teria se tornado muito permissiva, em comparação ao rigor e à qualidade daquela educação de antigamente*" (1998a:3-4). O autor ilustra muito bem a questão nostálgica do entendimento/da excelência de disciplina/indisciplina na escola de antigamente.

Segundo o autor, as escolas anteriores aos anos 1970 eram escolas para poucos. Elitistas. Eram escolas militares ou religiosas, poucas eram leigas que atendiam a uma parcela reduzida da população. Os exames de admissão são um bom exemplo de como as escolas de excelência do passado eram segregacionistas. A partir dos anos 1970, o número de vagas e estabelecimentos de ensino foi ampliado, permitindo um acesso considerável do público à escola, o que foi um grande avanço. Além disso, essas escolas do passado eram fundamentalmente militarizadas no seu funcionamento cotidiano – as filas, os pátios, o uniforme, os cânticos, a relação de medo e coação no âmbito escolar, chamado erroneamente de respeito. Essas características revelam o espírito fortemente hierarquizado da época. A excelência de antigamente funcionava na base da ameaça e do castigo – traço nítido da sombria ditadura militar brasileira empregado no espaço escolar. Nesse sentido, o respeito do aluno, inspirado em moldes militares, era fruto de submissão e obediência cegas a um 'superior' na hierarquia escolar.

Abro um parêntese para ressaltar que eu vim dessa escola. Assim, isso indica o motivo de eu ter identificado aquele agir como indisciplina no primeiro instante. Dessa maneira, uma das questões a se considerar em

investigações científicas é que a formação sócio-histórico-cultural do pesquisador irá influenciar a sua maneira de interpretar o objeto investigado. Não se pode pensar que a relação objeto-participantes-pesquisador não mantenha uma reciprocidade, uma relação mútua. Os óculos pelos quais um cientista investe em seu objeto trarão consigo a história dele, sua visão de mundo, seu entendimento ideológico do meio em que se encontra ou das idéias às quais aspira, ou seja, a subjetividade historicamente construída e apropriada. Mas, certamente, isso não significa que não haja o devido rigor científico exigido, mas as escolhas feitas para uma pesquisa vêm carregadas da singularidade de quem investiga. Mesmo que muitos não queiram admiti-lo. O pesquisador é filho de seu tempo.

Retomando, Aquino (1998a) não nega (com o qual concordo) que uma condição de respeito é necessária para que a prática educativa seja possível, evidenciando-se que seja preciso entender a diferença entre o respeito pelo temor e o respeito pela autoridade profissional dos professores. Contudo, não deixa de apontar que:

> [...] boa parte dos profissionais da educação ainda parece guardar ideais pedagógicos que preservam, de certa forma, a imagem dessa escola de antigamente e desse professor repressor, castrador muitas vezes, para esses profissionais o bom aluno do dia-a-dia é aquele calado, imóvel, obediente. Será este um bom aluno, de fato? (Aquino, 1998:4)

Aquino registra que as escolas de hoje ainda mantêm um funcionamento parecido com os aspectos disciplinares das escolas do passado, nas quais, silenciosamente, ainda temos a represália, a submissão, o medo, agora, fazendo uso da avaliação. Não requer muito esforço para constatarmos o que o autor nos coloca. Basta uma re-visita às nossas experiências como estudantes, e também como professores, para percebermos que num momento ou outro o uso das normas disciplinares como efeito de controle sobre os alunos fizeram-se presentes.

A segunda hipótese é a do aluno sem limites. As crianças assim caracterizadas são aquelas que não reconhecem seus limites de comportamento, a autoridade, as regras escolares. A responsabilidade disso

recai sobre os pais, tidos como muito permissivos. Para o autor, o foco, aqui, é o déficit moral, pois os pais não colaboram com os professores, resultando em crianças mal-educadas, frutos da desestruturação, do despreparo e do abandono dos pais. Em última instância, os professores tornam-se reféns de crianças tirânicas. Quer dizer, crianças sem educação convertem-se em alunos indisciplinados, segundo a opinião dos professores, por ele pesquisados.

> [...] Em geral, a maioria dos professores imagina que o trabalho de disciplinarização moral da criança (de introjeção das regras e, portanto, da constituição dos famigerados 'limites'), a cargo mormente dos pais, é um pré-requisito para o trabalho de sala de aula. Esta idéia, embora correta em parte, também precisa ser repensada, pelos menos em parte (Aquino, 1998 a:6).

A terceira hipótese explicativa para a indisciplina dos alunos é, para o autor, o aluno desinteressado. O desinteresse do aluno com relação à sala de aula explica-se por esta deixar de ser tão atrativa quanto os meios de comunicação, hoje mais avançados e mais disponíveis, como a televisão, o rádio, o jornal, o próprio computador.

Ao longo do texto, paulatinamente, Aquino contra-argumenta essas posições e convida o leitor a repensar se, de fato, essas interpretações não estariam na superfície do problema; se, de fato, são reais; se elas em si respondem à questão da indisciplina no espaço escolar. O autor aborda o tema por outro ângulo, diferentemente dos discursos corriqueiros. Tomo uma de suas interessantes perguntas: *Enfim, indisciplina é uma resposta ao fora ou ao dentro da sala de aula?* (Aquino, 1998a:7).

Esta pergunta me convida a ir um pouco mais fundo nessa questão da indisciplina em nossa juventude para que possamos entender melhor sua presença em nossa sociedade. A indisciplina acontece somente na escola? Por quê? O que chamamos de indisciplina não deve ser analisado à luz do que seja disciplina? Não seria a indisciplina um contraponto da disciplina? A nossa referência de indisciplina não estaria na disciplina? Afinal, como o conceito de disciplina instaurou-se na sociedade humana? Para ampliarmos isso, precisamos falar sobre as sociedades disciplinares e seus corpos dóceis que Foucault (1975/2007) nos traz.

1.2 SOCIEDADES DISCIPLINARES: Docilidade-utilidade econômica dos corpos

No capítulo intitulado *"Os Corpos Dóceis"*, Foucault (1975/2007) afirma que o corpo, como objeto e alvo de poder, teve sua descoberta durante a época clássica – um corpo que é manipulado, modelado, treinado, que obedece, se torna hábil e cujas forças são multiplicadas. Era um conjunto de regras militares, escolares, hospitalares com o objetivo de corrigir as operações do corpo, para a submissão e utilização, como também, para o funcionamento e sua explicação, ou seja, torna o corpo útil e inteligível; que une o corpo analisável ao corpo manipulável – a docilidade.

O interesse na docilidade pelo século XVIII, continua o autor, não será novo. O corpo em outros momentos já foi objeto de investimento, estando preso a poderes que lhe impõem limites. O objetivo é tratar o corpo detalhadamente, isto é, ter controle sobre ele; de exercer uma coerção; manter uma economia dos movimentos, uma eficácia de suas forças; obtidos pelo exercício. A esses métodos que permitem o controle minucioso do corpo, Foucault (1975/2007:118) chama de 'disciplinas', pois *"realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade."*

O filósofo francês aponta que os processos disciplinares existiam já nos conventos, nos exércitos e nas oficinas há muito tempo. Todavia, foi nos séculos XVII e XVIII que se tornaram fórmula geral de dominação. O autor os diferencia das formas de dominação como a escravidão, a domesticidade, a vassalagem e, finalmente, do asceticismo e das 'disciplinas monásticas'. No que tange às disciplinas, seu aumento histórico visa ao aumento das habilidades; tornar os corpos tanto mais obediente quanto mais útil e vice-versa. Com isso, há uma política de coerção sobre o corpo de seus elementos, seus gestos, seus comportamentos. Nasce uma "anatomia política" traduzida como igualmente uma "mecânica do poder", ele assevera:

> [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e

> inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (Foucault, 1975/2007:119).

Foucault (1975/2007) ressalta que essa anatomia política não surgiu subitamente, mas sim, foi uma multiplicidade de processos mínimos, diferentes, esparsos, que se repetem e se apóiam uns sobre os outros; convergem e aos poucos criam um método geral. São encontrados em funcionamento nos colégios, nas escolas primárias, nos hospitais, na organização militar, circulando rapidamente entre o exército, nas escolas técnicas, nos colégios e liceus, ou lenta e discretamente nas oficinas, para responderem a exigências de conjunturas: uma inovação industrial, epidemias, invenção do fuzil, ou vitórias da Prússia, inscrevendo-se nas transformações gerais e essenciais. São técnicas minuciosas, íntimas, com a importância de definir um modo de investimento político e detalhado do corpo; uma nova "microfísica" do poder, não cessando desde o século XVII, ganhando campos cada vez mais vastos; tendendo a cobrir o corpo social como um todo:

> [...] Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitas, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles entretanto que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea (Foucault, 1975/2007: 120).

Foucault chama a disciplina de uma anatomia política do detalhe, a "arte de talhar pedras". Essa arte do detalhe, acelerada pela era clássica instala sem dificuldade todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar e militar e, finalmente, o treinamento:

> [...] A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, **no quadro da escola**, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito (Foucault, 1975/2007:121, grifo meu).

De acordo com o filósofo francês, foi dessa observação minuciosa do detalhe para o controle e utilização do homem que veio da era clássica, trazendo consigo um conjunto de técnicas, de processos e saber, de descrição, dados, que nasceu o homem moderno. A disciplina para se implantar faz uso da arte das distribuições, através de várias técnicas que o autor reúne em quatro grupos.

Primeiro, ter local específico e fechado em si mesmo, para o encarceramento. Nos colégios, segue-se o modelo do convento, cujo internato torna-se o regime de educação mais freqüente. Os quartéis para fixar o exército, impedir a pilhagem, evitar conflitos civis, controlar as despesas. As indústrias, espaços homogêneos e bem definidos, um novo tipo de controle. As fábricas também se parecem com um convento, uma fortaleza, cujas portas eram abertas aos operários pelo guardião e, após quinze minutos, soava-se o sino para o reinício do trabalho, não tendo mais ninguém o direito de entrar. Isso tudo para concentrar as forças de produção; tirar o máximo de vantagens e neutralizar roubos, interrupções, agitações; proteger os materiais e ferramentas e para dominar as forças de trabalho.

Segundo, saber a localização imediata**,** para organizar o indivíduo no espaço. Apesar da clausura não ser constante, não é suficiente para os aparelhos disciplinares; era necessário o princípio de quadriculamento: cada indivíduo no seu lugar, e cada lugar com seu indivíduo – evitar as implantações coletivas; anular os efeitos de repartições indecisas; a circulação difusa; tática de antideserção, antivadiagem, antiaglomeração. *"O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir"* (Foucault, 1975/2007:123). Para além disso, estabelece-se o controle de presenças e ausências, saber onde se encontram os indivíduos, ter comunicações úteis e interromper outras; vigiar o comportamento, sancioná-lo, medi-lo e dar méritos, a fim de conhecer, dominar e utilizar. Enfim, a disciplina organiza o espaço: o espaço é sempre celular como nos conventos; provocador de solidão – resquícios religiosos.

No final do século XVIII, o princípio do quadriculamento se complica nas fábricas em que aparecem. O foco é a distribuição dos indivíduos no espaço de modo que se possa isolá-los e localizá-los; todavia essa

distribuição individualizante se articula sobre um aparelho de produção, ligando-se a arrumações espaciais dos corpos e as formas de atividades, vindo a formar os "postos" de produção. Foucault exemplifica com a manufatura de *Oberkampf*, em *Jouy*, que se compõe de oficinas específicas segundo cada tipo de operações: os impressores, os encaixadores, os coloristas, as pinceladoras, os gravadores, os tintureiros. Com isso, a vigilância é exercida geral e individualmente, verifica-se a presença; observa-se o empenho do operário, a qualidade de seu trabalho; compara-se e classifica-os, segundo a habilidade e rapidez e acompanham-se os sucessivos estágios da fabricação.

Esse quadriculamento possibilita que as confusões se desfaçam; que a produção se divida e o processo de trabalho articule tanto as suas fases elementares quanto os indivíduos que o efetua. O vigor, a rapidez, a constância de cada corpo singular podem ser contabilizados e transmitidos ao seu agente. Essa maneira de fixação perfeitamente legível dos corpos singulares permite que a força de trabalho possa ser analisada em unidades individuais, pois

> [...] sob a divisão do processo de produção ao mesmo tempo que ela, encontramos, no nascimento da grande indústria, a decomposição individualizante da força de trabalho; as repartições do espaço disciplinar muitas vezes efetuaram uma e outra (Foucault, 1975/2007:125).

Terceiro, as localizações funcionais**,** aos poucos, codificam lugares determinados que se definem para a necessidade de vigiar; de romper comunicações perigosas e de criar um espaço útil, aparecendo nos hospitais militares e marítimos. Foucault cita o exemplo de Rochefort, na França, que serviu de modelo e de experiência (Focault, 1975/2007:123).

Finalmente, manter o intercâmbio de elementos**,** de acordo com as necessidades. Cada elemento se define pelo lugar que ocupa na série e pela distância entre si. A unidade não é território de domínio, nem o local de residência, mas a posição que alguém ocupa na fila de classificação. A disciplina é a arte de dispor em fila e da técnica para a transformação dos

arranjos, pois cria pontos que articulam. A disciplina individualiza os corpos numa localização que os distribui e os faz circular numa rede de relações, mas que não os implanta.

Para uma visão mais abrangente do que Foucault (1975/2007) nos traz sobre a localização individualizante dos corpos (que, mesmo isolados e sob controle, não se perdia a possibilidade de articulá-los em novas armações, conforme a necessidade que o momento exigisse), é conveniente citar que no século XVIII, a sociedade humana vivia duas grandes revoluções: uma, a revolução econômica, a chamada Revolução Industrial na Inglaterra, na metade do século XVIII e, mais tarde, na Alemanha, na segunda metade do século XIX; a outra foi uma revolução política, a Revolução Francesa, que ocorreu em 1789, segunda metade do século XVIII.

1.2.1 Duas marcantes revoluções: a industrial e a francesa

Trazer a esta dissertação o modelo social e político que se inaugura durante os séculos XVIII e XIX significa apontar a influência deste não somente na história do mundo, mas, principalmente, na história do homem; seu papel sobre as organizações e rearranjos que são implantados no corpo social, que não deve ser entendido como algo abstrato, artificial e distante de nós, mas como algo concreto. É sobre o corpo do humano que ações político-econômicas recaem – o corpo (e sua manipulação) é a nossa materialidade. Assim, sua importância neste momento do texto, aqui apresentado.

1.2.1.1 A primeira revolução: a industrial

Com a revolução industrial, uma série de transformações aconteceu na atividade econômica, fazendo do capitalismo o modo de produção dominante que dividiu a sociedade em duas principais classes sociais: a burguesia, dona dos meios de produção com grande concentração de capital, e o proletariado, que não tinha os meios de produção e vendia sua força de trabalho para poder sobreviver. Caracterizou-se por um sistema fabril mecanizado, de alta

produção e custo baixo que acabava por criar seu próprio mercado, conforme Pereira; Gioia (2003a).

O ponto fundamental do desenvolvimento da revolução industrial é que ela veio alterar a produção artesanal do final da Idade Média, isto é, provocou uma mudança no projeto social que estava em vigência, com grandes transformações na organização do corpo social e, conseqüentemente, na formação de outra subjetividade. Os artesãos eram independentes e trabalham em sistema doméstico; eram os donos das próprias ferramentas, recebendo a matéria prima de um intermediário; faziam o produto acabado que era apoderado pelo intermediário.

No segundo momento, tem-se a manufatura, na qual os trabalhadores participam em conjunto da elaboração do produto, reunidos todos sob o mesmo teto. Essa produção segue um plano em que cada um produz uma parte do produto, que, ao seu final, contou com o trabalho de vários indivíduos. Essa modalidade de produção faz com que as ferramentas deixem as mãos dos trabalhadores e passem a pertencer ao capitalista que os emprega. Assim, não são mais os donos da matéria prima, nem do produto acabado de seu trabalho. Os trabalhadores sob a forma do processo de manufatura trabalham em troca de salário. O capitalista, por seu lado, tem o seu ganho por pagar menos ao trabalhador do que o valor por ele produzido. O valor do objeto produzido é sempre superior àquele que eles recebem como salário; o capitalista se apodera dessa diferença, retirando seu ganho da parte não paga do trabalho dos operários. O dinheiro ganho pelo operário é apenas suficiente para assegurar a reprodução da força de trabalho, para que se mantenha vivo. A manufatura significou um grande progresso à produção artesanal, sem dúvida, por reunir os operários e dividir o trabalho, permitindo um grande aumento na produção de mercadorias e a valorização do capital (Pereira; Gioia, 2003a).

Ainda conforme as autoras, a manufatura apresentava suas limitações para uma expansão ainda maior do capital. Se de um lado, a divisão do trabalho dispensava a utilização de trabalhadores altamente qualificados, de outro, era o operário que ainda realizava o trabalho com o uso de ferramentas, cuja destreza, habilidade fazia com que o sistema produtivo

dependesse dele. Mesmo que o capitalista aumentasse a jornada de trabalho, havia sempre uma limitação dada pela capacidade física do trabalhador. A revolução industrial veio possibilitar o aumento de ganho do capitalista: a especialização do trabalho reduzido a tarefas simples; a introdução de máquinas em substituição ao braço do operário, liberando as limitações impostas pelo modelo manufatureiro. A força motriz humana é substituída pela máquina (ar, água, vapor etc). É a máquina que agora produz o produto; ao operário cabe o limite de vigiar a máquina. *"Agora o capitalismo pode se desenvolver plenamente"* (Pereira; Gioia, 2003a:258).

Essa mecanização da produção faz com que a função do trabalhador fique limitada: ele perde o controle do processo produtivo e o ritmo do trabalho. O que decorre disso é a destruição de outras formas de organização de produção – milhares de artesãos independentes tornam-se empregados das fábricas.

Por fim, outro fator se apresenta: a produção de máquinas por meio de outras máquinas, que produzidas pelo sistema de manufatura pedia por trabalhador especializado, tornando-as muito caras. Passa-se, assim, ao sistema de produção fabril. Em conseqüência dessas transformações, o capital industrial se sobrepõe ao capital de comércio, uma vez que o primeiro cria seus próprios mercados. No sistema fabril, a produção é tão grande e o custo tão baixo que a indústria não atende às exigências de um certo mercado, cria o seu próprio.

As transformações provocadas pelo sistema fabril afetaram outras áreas de atividades econômicas:

> [...] Se o século XVIII presenciou o surgimento da indústria mecanizada, no século XIX os seus efeitos já eram abundantes: grande transformação na vida de muitos milhões de pessoas, aumento populacional rápido, crescimento de novas cidades, grande avanço da produção, desenvolvimento de novos meios de transporte e de comunicação, surgimento de enorme quantidade de assalariados, grandes capitais acumulados e, por outro lado, grande miséria, sem qualquer proteção social. A proibição de sindicatos, do direito de greve, deixava os operários à mercê dos patrões, sujeitos às piores condições tanto de trabalho quanto de vida: baixos salários, inúmeras multas (por problema de pontualidade, por desatenção, por defeitos nos produtos, etc), ameaças de demissão, número excessivo de horas de trabalho, pagamento em gêneros, desemprego, empregos casuais ou temporários, além de ausência de proteção à saúde e alta freqüência de acidentes, que geravam baixíssima expectativa de vida (Pereira; Gioia, 2003a: 261).

Inicialmente, foi a Inglaterra o país onde a revolução industrial teve sua maior expressão, devido ao acúmulo de condições necessárias para que o capitalismo obtivesse sucesso, durante séculos, mesmo que não intencionalmente. Portanto, esse importante acontecimento na história da humanidade não foi casual. Entre outras condições, várias possibilitaram o desencadeamento da revolução industrial na Inglaterra (Pereira; Gioia, 2003a:263-268)[2]. Tardiamente, a Alemanha, que somente na segunda metade do século XIX realizou sua revolução industrial, veio a ser uma grande potência capitalista. Mas, somente depois de ter feito sua unificação política por ter sido impulsionada por uma burguesia que precisava de um mercado nacional para seus produtos[3].

1.2.1.2 A segunda revolução: francesa e política

A tomada da Bastilha, em 14 de julho de 1789, marcou o início da Revolução Francesa. Nessa época, o monarca na França era Luís XVI e o regime, uma monarquia absolutista.

No final do século, tanto a Grã-Bretanha quanto a França eram os dois principais Estados da Europa Ocidental, possuindo ambos economias desenvolvidas, com forte mercado interno e ultramarino, além de serem o centro do Iluminismo, em que os principais filósofos, embora não abertamente, apontavam o distanciamento entre as necessidades da sociedade e o atendimento a elas por parte de seus governos (Parker, 1995:198).

A monarquia francesa enfrentava uma crise financeira e lutava contra a falta de uniformização de suas organizações, que limitava a ação monárquica. A Grã-Bretanha era um país com um sistema político avançado, baseado em um único Parlamento nacional, conferindo certa representatividade ao governo, e um sistema fiscal eficiente; a França possuía uma sociedade e economia modernas, mas com um sistema tributário medieval (Parker, 1995:198).

Conforme Pereira; Gioia (2033a:269-271), a França era um país agrário e feudal, já que 80% da população era camponesa, mantendo resquícios do

[2] Ver detalhes em Pereira; Gioia, (2003a); Parker (1995); Hobsbawn (1981).
[3] Ver detalhes em Pereira; Gioia (2003a: 278-282).

feudalismo, apesar das modificações ocorridas em séculos anteriores. Havia, ainda, os privilégios da nobreza e da monarquia. Os camponeses eram livres e proprietários, mas isso não lhes conferia garantia de sobrevivência, uma vez que utilizavam técnicas muito atrasadas de cultivo de terras; as relações sociais de produção continuavam com vínculos feudais, às quais permitiam ao clero, à nobreza e à população não nobre subsistir às custas dos camponeses. A esses, cabia pagar numerosos impostos ao Estado, dízimos à Igreja e taxas feudais aos nobres. Isso caracteriza um sistema desigual de poder e privilégios provenientes de uma forma medieval de organização da sociedade francesa.

O surgimento de uma economia e uma burguesia mercantil, de capital comercial, não abalava ao feudalismo, porque a riqueza obtida com a manufatura e o comércio beneficiava tanto a monarquia quanto a burguesia, uma vez que as relações agrárias tradicionais foram conservadas. Quer dizer, havia uma economia mercantil e uma burguesia urbana compatível com a monarquia absolutista.

A sociedade francesa era dividida em três ordens. A primeira e a segunda compostas pela nobreza e clero (3% da população), formando castas fechadas e hereditárias que não exerciam funções não condizentes com elas, como, por exemplo, atividades mercantis e industriais; eram isentas de impostos; viviam de cargos no Estado, de rendas ou de terras por meio dos direitos feudais. Como, pouco a pouco, foram tomando todas as funções no governo, no século XVIII, elas já monopolizavam os aparelhos do Estado, da Igreja e do Exército. A terceira era formada por camponeses, a burguesia e os *sans culottes* que trabalhavam, pagavam impostos e eram destituídos de privilégios. A burguesia era a melhor camada do terceiro setor, porque suas atividades mercantis traziam-lhes riquezas. Já os *sans culottes* constituíam o proletariado urbano, composto por artesãos, assalariados, desempregados, marginais etc. Essa população vivia em situação paupérrima e freqüentemente revoltava-se contra isso. Com o crescente progresso manufatureiro e comercial, a burguesia se tornou a mais importante categoria econômica francesa. A burguesia pressionava o Estado para que tivesse acesso aos cargos públicos. A crise financeira ocasionada pela vida suntuosa

da corte, as alterações econômicas ocorridas e os gastos excessivos com a guerra, em que a França se aliou aos Estados Unidos na luta pela independência americana da Inglaterra, contrapunham a burguesia e aristocracia. Todavia, a ascensão econômica da burguesia não lhe dava o correspondente poder político – os privilégios políticos eram da aristocracia. Nesse sentido, a monarquia era atacada tanto pela burguesia como pela aristocracia. Essa crise precipitou conturbados acontecimentos[4].

Não foi só no âmbito do político que a crise aconteceu. Ela ocorreu também no social. A camada burguesa da sociedade francesa lutava cada vez mais pela sua ascensão em uma sociedade dominada pelos valores de nascimento nobre e era incentivada pelas idéias iluministas, que expressavam, precisamente, os interesses burgueses. Frente aos acontecimentos, a aristocracia francesa, na tentativa de assegurar o seu poder, volta a fazer aliança com a monarquia, tentando revogar, à força, as decisões da Assembléia e fechá-la. Todavia, foram impedidos por uma revolução popular em 14 de julho de 1789, culminando com a queda de um poderoso símbolo da monarquia francesa, a Bastilha. No que tange à burguesia, preocupada com a possibilidade de perda dos rumos da revolução, começou a fazer reformas, através da Assembléia Constituinte, com a finalidade de conduzir o país ao capitalismo (Pereira; Gioia, 2003a:272-273).

Em 1791, foi criado um Estado centralizado em uma nova Constituição baseada em uma monarquia limitada, em parceria com uma Assembléia eleita, fundamentada na riqueza (Parker, 1995:199), ou seja, uma monarquia constitucional. A burguesia moderada e inspirada pelas idéias liberais previa na constituição igualdade para todos, liberdade religiosa e econômica.

Entretanto, a massa não deveria participar politicamente, e o Estado se incumbiu de não permitir essa participação. A burguesia, estando atenta em preservar o próprio poder e construir um Estado que atendesse aos seus interesses, formou alianças, inclusive com o antigo poder, tentando estabilizar o novo regime. Contudo, as novas propostas não caíram no agrado nem da monarquia nem da aristocracia – aspiravam pela volta do absolutismo. Tampouco, para as camadas populares: os *sans culottes*, não

[4] Ver detalhes em Parker (1995); Pereira; Gioia (2003a).

ganharam participação política; os camponeses passaram a arcar com as desvantagens da perda dos direitos feudais, a Igreja teve seus bens confiscados. Somando-se a isso, uma política econômica que provocou uma alta de preços, estimulando a revolta dos mais pobres (Pereira; Gioia, 2003a:272, 273).

De acordo com Parker (1995:199), no período de 1791 a 1799, a Revolução Francesa foi marcada por desacordos violentos na nova classe política[5]. Lembra-nos o autor que, em 1792, a França estava em guerra com a Áustria e Prússia e, em 1793, com a Grã-Bretanha.

Essa guerra com a Europa reacendeu o movimento revolucionário. A direita – o rei, a nobreza e o clero – desejava a guerra por acreditar que seria possível a volta do antigo regime, por meio da intervenção de monarquias estrangeiras, que gostariam de impedir a difusão das idéias francesas Os liberais moderados objetivavam difundir a liberdade para os povos oprimidos. Mais ainda, a guerra poderia resolver os problemas internos – revelar, para o exterior, o descontentamento com o novo regime – e propiciar lucros. Novamente a presença do povo na história da França. Os *sans culottes* fizeram um levante com o povo, levando o rei à prisão. Esse fato encerrava a primeira fase do período revolucionário francês, com a substituição da monarquia constitucional e uma direção para uma sociedade mais burguesa (Pereira; Gioia, 2003a:273).

O ano de 1792 deu lugar a uma República com um governo de guerra, apoiado numa Convenção Nacional, eleita por sufrágio masculino universal, mas não sem novas dissensões. Houve um consenso que levou Napoleão Bonaparte ao poder em 1799 como ditador militar, que, apesar de comprometido em proteger as novas classes políticas, privou-as do poder (Parker, 1995:199).

Para Marx (1852/1982a), Napoleão criou as condições para o desenvolvimento da livre concorrência; a exploração da propriedade dividida e a utilização de forças produtivas industriais, varrendo, para além das fronteiras da França, todas as instituições feudais, por ser necessário dar à sociedade burguesa francesa um ambiente adequado aos tempos no continente

[5] Ver detalhes em Parker (1995)

europeu. Registrou, também, que a própria Revolução Francesa não se realizou sem a sua herança histórica, apesar de proclamar uma nova cena da história universal. Assim,

> [...] Os homens fazem a sua própria história, mas não o fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas. A tradição de todas as gerações mortas pesa sobre o cérebro dos vivos como um pesadelo. E mesmo quando estes parecem ocupados a revolucionar-se, a si e às coisas, mesmo a criar algo de ainda não existente, é precisamente nestas épocas de crise revolucionária que esconjuram temerosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem de combate, a sua roupagem, para, com este disfarce de velhice venerável e esta linguagem emprestada, representar a nova cena da história universal (...)
> A sociedade burguesa na sua sóbria realidade criara os seus verdadeiros intérpretes e porta-vozes nos Say, Cousin,Royer-Collard, Benjamim Constant e Guizot; os efectivos chefes militares estavam instalados atrás do balcão, e a cabeça de toucinho de Luis XVIII era a sua cabeça política. Completamente absorvida pela produção da riqueza e pela luta pacífica da concorrência, já não se dava conta de que os espectros do tempo dos romanos tinham velado o seu berço. Mas, por muito pouco heróica que a sociedade burguesa seja, para a trazer ao mundo tinham sido necessários, no entanto, o heroísmo, a abnegação, o terror, a guerra civil e as batalhas entre povos (Marx, 1852/1982a: 417-418).

Em 9 de novembro de 1799, o 18 de brumário[6], Napoleão tomou o poder e marcou o fim da Revolução Francesa. Elaborou-se uma constituição que transformou a França em um sistema de governo denominado Consulado, sendo Napoleão seu primeiro cônsul, cujo cargo seria de dez anos. Em 1802, seu cargo passou a vitalício. Dois anos após, o Consulado tornou-se Império e Napoleão, imperador dos franceses (Pereira Gioia, 2003a:276).

Ironias da História!

1.2.2 A instauração do pensamento burguês no capitalismo europeu

Como já sabido, o século XVIII e a primeira metade do século XIX foram marcados pelas revoluções – industrial e francesa – dando início a

[6] Foi o golpe que ocorreu no dia 18 do mês de Brumário de 1799, que no calendário juliano em uso na actualidade é 9 de Novembro, cf. site: http://pt.wikipedia.org/wiki/18_de_brum%C3%A1rio, acessado em 05.02.08.

outro tempo para as sociedades ocidentais. Ficavam para trás as fortes determinações do feudalismo e caminhava-se para um novo projeto social baseado em princípios capitalistas. A economia e a política dos países europeus alteravam seu panorama artesanal e manufatureiro para um cenário fabril, já não mais absolutamente monárquico, mas com os primórdios de uma implantação da república.

Essa mudança político-econômica promoveu a ascensão econômica e política da burguesia, dando a essa um lugar de poder não antes ocupado e pelo qual lutou contra as forças do poderio aristocrático. Contudo, o movimento de emancipação dos Estados europeus, como a Inglaterra, Franca e Alemanha, ocorreu sobre o sacrifício das camadas populares que viviam em condições miseráveis e eram exploradas de forma sub-humanas, apesar das mesmas terem sua participação nessas revoluções. Mesmo após sua concretização, as populações mais pobres não obtiveram os benefícios que supostamente as revoluções lhes trariam.

Nesse período, o pensamento que se construía estava atrelado às idéias, aos interesses da burguesia. (Pereira; Gioia, 2003a:282). Se antes os discursos veiculavam os interesses que garantiam a monarquia, naquele momento, eram os valores de uma sociedade burguesa que se impunham, também, para a defesa de sua garantia no poder. É uma nova rede de poder que se organiza em torno do âmbito econômico, político e filosófico para reificar o mesmo exercício do poder antes combatido. Esse pensamento é o Iluminismo.

1.2.2.1 O Iluminismo: liberdade, igualdade e educação restrita para as massas

O pensamento que percorre o século XVIII é um movimento intelectual chamado Iluminismo, considerado complexo e que apresenta diferentes tendências. Nele, manifestam-se elementos do pensamento empirista dos séculos XVI e XVII, tais como a ideologia política, partidária da liberdade e do governo representativo; a tolerância; as doutrinas econômicas etc. É uma época em que há uma grande difusão de idéias do período anterior. A conseqüência é a banalização do pensamento filosófico, cuja razão repousa

no fato de que as idéias, para agirem sobre as massas, para modificar a superfície da história, precisam se popularizar, perder seu rigor e dificuldade. Assim, são difundidas e as massas delas se apropriam. As idéias generalizadas pelos filósofos do século XVIII foram pensadas pelas grandes mentes do século XVII. Com isso, tais idéias tomam o ambiente e acabam por se tornarem o pressuposto de partida. A Europa do século XVIII pode ser vista como um período de transformações bruscas e revolucionárias.

Essa transformação, chamada de Revolução Francesa, determinou a mudança na história (Mariás:1941/2004:285-287), como já mencionado anteriormente. É na França que as idéias das 'luzes' ganharam corpo. Do final do século XVII e durante todo o século XVIII, a mudança de convicções vai alterar a política, a organização e a vida espiritual da França. De 1680 a 1715, tudo vai girar em torno da propagação de novas idéias. Passa-se da hierarquia, do dogma, da autoridade para as idéias de independência, de igualdade, até de um concreto anticristianismo. Como a França é o principal país europeu, essa efetiva revolução de mentalidade francesa vai influenciar a Europa toda. O objetivo do Iluminismo é reunir todos os conhecimentos científicos e torná-los acessíveis aos grandes círculos.

Sendo um século apegado à razão, acabou por haver um afastamento da religião. Aqui cabe ressaltar que a real intenção subjacente à destruição da crença cristã está ligada à burguesia, que as palavras de Pereira e Gioia (2003a:176) esclarecem:

> [...] Era interessante para a burguesia uma renovação de valores, de forma que estes representassem melhor seus interesses que os até então vigente. [...] A contraposição de valores que o período abrigou (antropocentrismo e teocentrismo, fé e razão; ciência contemplativa e ciência prática) significou, na realidade, uma luta entre camadas sociais pelo poder. Os valores por elas assumidos representavam interesses concretos, que era conveniente defender. A burguesia precisa destruir obstáculos para seu desenvolvimento, representados pela Igreja, que atacava práticas capitalistas, mas que, por outro lado, retinha riquezas importantes para o incremento econômico do período.

O veículo máximo das idéias iluministas foi a *Enciclopédia ou dicionário racional das ciências, das artes e dos ofícios*, publicada de 1750 a

1780, cujos editores eram Diderot e d'Alembert e os colaboradores eram as grandes figuras da época, Voltaire, Montesquieu, Rousseau, Turgot, Holbach e outros (os enciclopedistas). Habilmente introduzia os pensamentos críticos e atacava a Igreja e as convicções vigentes. Os pensadores do Iluminismo orientaram-se para a história e para a teoria da sociedade e do Estado, em especial, Voltaire, Montesquieu e Rousseau, como também, para a teoria da idéia de progresso, Turgot e Condorcet. (Marías, 1941/2004).

De acordo com Marías (1941/2004:288-291), Voltaire (1694-1778) foi o escritor mais lido de sua época, cuja extraordinária fama lhe valeu a amizade de Frederico, o Grande, da Prússia e Catarina, da Rússia. Apesar de excelente escritor, era filosoficamente sem originalidade e sem profundidade. A contribuição de Voltaire foi sua obra histórica, em que uma nova idéia de história surge: os povos aparecem como unidades históricas, com um espírito e costumes. Voltaire encontra um novo objeto da história: "*espirit des nations*", o primeiro passo para essa se tornar uma ciência autêntica. Montesquieu (1689-1755) fez uma crítica cheia de ironia à sociedade francesa de seu tempo. Ele aponta três formas de constituição que se repetem na história: o despotismo e duas formas de Estado, nos quais há um motor da história. Na monarquia, o motor é a honra; na república, a virtude. Quando essas faltam, a nação não funciona devidamente. Com isso, Montesquieu fornece um elemento dinâmico que explica o acontecer histórico. Para Rousseau (1712-1778), Marías dá um lugar à parte no pensamento iluminista. De origem calvinista, depois convertido ao catolicismo e retornando ao calvinismo, Rousseau apresenta seu naturalismo, fundamentado em idéias religiosas. Ele considera que o homem é *naturalmente bom*, mas é a civilização que o corrompe, sendo seu imperativo voltar à natureza. Essas idéias inspiram seu "*Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes*" que ele aplica à pedagogia em seu famoso livro "*Émile*". Rousseau representa uma forte reação sentimental contra a dureza fria e racionalista da Enciclopédia. Porém, foi "*Contrato Social*" sua mais grave influência no pensamento do século das revoluções. Nele, os homens fazem um contrato tácito que é a origem da sociedade e do Estado, ou seja, um acordo voluntário. O Estado é determinado pela vontade: as vontades individuais e

coletivas. Mas, o que importa politicamente é a vontade da maioria, que é a vontade do Estado. A vontade majoritária é também a vontade dos discrepantes, não como indivíduos, mas como membros do Estado. É o princípio da democracia e do sufrágio universal. Mariás nos convida a refletir que nesse sentido,

> [...] o importante aqui é, por um lado, o respeito pelas minorias, que têm direito de fazer valer sua vontade, mas, ao mesmo tempo, a aceitação da vontade geral pelas minorias, como expressão da vontade da comunidade política (Marías, 1941/2004:291).

Rousseau morreu em 1778, onze anos antes de estourar a Revolução Francesa, mas suas profundas idéias contribuíram fortemente para esse movimento e foram de grande influência na história européia.

No século das luzes, os homens são racionais e naturalmente bons, esqueceram-se do pecado original, estão localizados numa sociedade historicamente constituída, a idéia de monarquia já não está tão viva e a tradição religiosa perdeu a vigência social. Racionalmente, decidem fazer tudo melhor, e para todos. São os direitos do homem e do cidadão. É a razão que ditará organização do mundo (Marías,1941/2004:307).

Pereira; Gioia (2003a) ressaltam que há uma dificuldade em se fazer uma síntese do pensamento do século XVIII e início do século XIX, por apresentar diferentes tendências. Todavia, respeitando-se as diferenças e os diferentes graus, pode-se considerar que há três valores básicos que caracterizam a época das 'Luzes': a liberdade, o individualismo e a igualdade, sendo que os três atendem à burguesia para assegurar a implantação de um modelo social em que as forças econômicas tomaram à frente.

A noção de liberdade foi uma idéia difundida pelos economistas clássicos pelo livre comércio e pela livre concorrência, com a suspensão das limitações impostas pelo mercantilismo. Quer dizer, para eles, a economia deve se auto-organizar, sem intervenção. A noção de liberdade do comércio teve por conseqüência a liberdade de crenças e idéias. Uma das crenças que aparece é que sendo as instituições e a educação livres, sem a influência da Igreja e da monarquia, o homem poderia aperfeiçoar-se. Conforme as

autoras, Voltaire defende as idéias liberais, de liberdade política e expressão, opondo-se a qualquer forma de religião organizada e despotismo religioso. Por sua vez, Montesquieu preocupa-se com a preservação da liberdade em um sistema de governo e leis, vendo na Constituição inglesa um exemplo a seguir. Nessa constituição, os poderes públicos são limitados e não agem arbitrariamente.

As autoras chamam a atenção para a noção de liberdade e igualdade presentes nas obras dos filósofos que as defendiam, asseverando que essa deve ser examinada em seus significados restritos. Montesquieu era descendente de família nobre. Ao defender a constituição inglesa como sistema preservador da liberdade, focava-se sobre os poderes públicos que não agiam arbitrariamente, cujo limite de ação era estabelecido entre eles e não pelo povo, ressalta-se. Montesquieu era a favor de uma monarquia parlamentar, e não da democracia nem do absolutismo. Como autor da teoria que propõe a separação dos três poderes – Legislativo, Executivo e Judiciário – não deixou de fazê-la com exceções. Segundo sua teoria,

> [...] o monarca podia vetar decisões do legislativo e os nobres, quando infringissem as leis, não passariam por julgamento comum a qualquer cidadão, mas seriam julgados por membros da própria nobreza. Ao admitir que os nobres não passassem pelas instancias normais de julgamento e estabelecendo, no legislativo, uma câmara alta composta por nobres, Montesquieu deixa claro responder aos interesses da nobreza (Rubano e

Voltaire era representante da alta burguesia e da nobreza letrada. Ele defendia a destruição da crença na religião cristã, mas o fazia junto às classes abastadas e não junto à massa, por considerá-la indigna de esclarecimento (Pereira;Gioia,2003a). Em seu pensamento iluminista, também, defendia a idéia que o homem seria capaz de mudar a sua própria vida, a partir do conhecimento. Apesar disso, entendia que as novas transformações se dariam através de um monarca ilustrado, e não por movimentos populares (Rubano e Moroz, 2003).

Rousseau, como um representante da burguesia, expressava os anseios de pequenos proprietários. Propunha acabar com a propriedade senhorial;

entretanto, defendia a manutenção da propriedade privada em seu mínimo. Somando-se a isso, há uma contradição entre sua teoria e sua prática que é notada na comparação entre duas de suas obras, o *"Contrato Social" e o "Discurso sobre a desigualdade"*, com outros textos que propõem a solução de problemas práticos. No plano teórico rousseauniano, vigora a idéia da vontade geral; todavia, em *"Consideração sobre o governo da Polônia"*, defende a causa de um conservadorismo não compatível com as idéias republicanas de igualitarismo que ele advoga no plano teórico (Rubano; Moroz, 2003:340, citando Fortes, 1976). Segundo as autoras, sua reorganização política para a Polônia manteve as estruturas de poder e as leis intactas, isto é, mantém o Senado, o rei e a Câmara de Representantes, contrariando o princípio de que toda lei deve ser ratificada pelo povo e que o povo deveria ser soberano. Quer dizer, a produção discursiva de Rousseau era incompatível e conflitante com sua atividade prática. Além disso, preocupou-se com a educação da elite, mas não com a das populações. Diferentemente de Diderot (1713-1784) que representava as aspirações de artesãos, operários, defendendo a educação para todos, até o mais humilde camponês:

> [...] A questão relativa ao que ensinar e para quem ensinar constituiu um ponto de divergência entre pensadores desse período. Alguns deles defendiam a idéia de haver diferentes tipos de educação para indivíduos de diferentes classes sociais, sendo que **aqueles que pertencessem às classes mais pobres deveriam receber menos "instrução" e mais treinamento em atividades manuais** (Pereira; Gioia, 2003a: 284) [grifos meus].

A essa altura, cabe perguntar qual era o interesse da nova classe, a burguesia, que ascendia à custa do trabalho e do levante revolucionário realizados pela massa. As palavras de Pereira e Gioia (2003a:284) esclarecem,

> [...] **A burguesia** defendia instrução para o povo porque no novo sistema fabril uma educação elementar era necessária ao operário; entretanto, **defendia diferentes tipos de instrução para diferentes tipos de operários**: educação primária para a massa de trabalhadores não especializados, educação média para os trabalhos especializados e educação superior para os altamente especializados. [grifos meus].

No caso da Inglaterra, por ter tido um avanço em termos de industrialização e por não sofrerem com a concorrência, não foi necessário fazer mudanças vitais no processo produtivo. A conseqüência disso é que as universidades inglesas, ainda dominadas pela teologia e metafísica, não estavam preparadas para dirigir o avanço científico, levando a burguesia a especializar sua mão de obra em escolas técnicas junto às fabricas. No final do século XVIII, o conhecimento científico já não mais era produzido em centros intelectuais como Oxford, Cambridge e Londres, mas sim de centros industriais como Glasgow, Leeds, Edimburgo, Manchester e Birmingham. O mesmo não aconteceu com a Alemanha que, devido ao seu atraso histórico em relação à Inglaterra, precisou correr para desenvolver inovações tecnológicas prementes para a modernização de seu parque industrial. O Estado alemão desenvolveu uma educação orientada para a formação técnico-científica, mas não fez o mesmo para os estudos humanistas (Pereira; Gioia, 2003a).

Trazendo essa leitura para tempos atuais, no Brasil, vamos lembrar que aqui também instauramos essa prática e que se mantém até hoje: o Senai[7] traz essa política de educação, principalmente, para jovens de classes populares.

A noção de individualismo é um valor burguês que está expresso na defesa dos direitos do indivíduo para atender interesses dessa classe social. Ao defender a liberdade individual, os filósofos franceses, como Rousseau, Voltaire e o filósofo alemão Kant acabaram por favorecer o desenvolvimento de um exagerado individualismo. As idéias de liberdade, igualdade e individualismo são expressões do racionalismo, em que a liberdade é tida como independência de qualquer elemento externo ao indivíduo e em relação

[7] Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Criado em 1942, por iniciativa do empresariado do setor, o SENAI é hoje um dos mais importantes pólos nacionais de geração e difusão de conhecimento aplicado ao desenvolvimento industrial. Parte integrante do Sistema Confederação Nacional da Indústria - CNI e Federações das Indústrias dos estados -, o SENAI apóia 28 áreas industriais por meio da formação de recursos humanos e da prestação de serviços como assistência ao setor produtivo, serviços de laboratório, pesquisa aplicada e informação tecnológica. Graças à flexibilidade de sua estrutura, o SENAI é o maior complexo de educação profissional da América Latina. Diretamente ligados a um Departamento Nacional, 27 Departamentos Regionais levam seus programas, projetos e atividades a todo o território nacional, oferecendo atendimento adequado às diferentes necessidades locais e contribuindo para o **fortalecimento da indústria** e o desenvolvimento pleno e sustentável do País. Disponível no site http://www.senai.br/br/institucional/snai_oq.aspx, acessado em 29.01.08, a 01h10m.

às paixões; e o individualismo como ruptura dos laços do indivíduo e o universo, uma vez que a razão é igual para todos os homens (Pereira; Gioia, 2003a:285, citando Goldman, 1967).

Quando os ilustrados constroem a noção de natureza humana, baseiam-se na existência de características comuns a todos os homens, relacionando-as com a idéia de que os homens têm direitos próprios de todo ser humano. Isso significa que não existam direitos exclusivos de um determinado grupo social, como por exemplo, a educação e propriedade que se restringiam à nobreza e ao clero. Apesar dessa acepção trazer a indicação de que o coletivo está implícito na noção de natureza do homem, o pensamento iluminista enfatiza o individual: o indivíduo é responsável pela direção da sociedade e da própria vida. Voltaire reafirma isso quando defende que para mudar a sociedade é preciso mudar o indivíduo, realizado por meio de uma educação crítica (Rubano e Moroz, 2003:337).

Pereira e Gioia (2003a:287) apontam que há uma diferença entre o racionalismo do século XVII e o do século XVIII. Enquanto para o primeiro era fundamentado na idéia de Deus – quem fundamenta as regras do pensamento; o segundo fundamenta-se no próprio homem – é ele que organiza seu pensamento e sua ação. Porém, *"o século XVIII assumia uma idéia de razão mais prudente, com base na experiência"*.

Inegavelmente, as propostas trazidas pelo Iluminismo são inovadoras para a época. Contudo, não podemos fazer vistas grossas ao fato de que as idéias libertadoras do Iluminismo, através da burguesia, não eram desvinculadas de seus interesse econômicos e políticos, e que as camadas populares, apesar de terem colaborado para o sucesso da Revolução Francesa, foram desconsideradas. A educação foi um dos dispositivos utilizados para o controle e manipulação desses indivíduos. O que se vê é o uso da educação como instrumento de manobra das massas, segundo os interesses daqueles que se encontram no grupo de poder do momento. Traindo-as em suas crenças impostas pela profusão de idéias que veiculavam através dos discursos que interessavam à burguesia.

A apresentação de tais idéias revolucionárias e transformadoras não foi sem lutas. Como tais idéias, atreladas aos interesses dos pensadores

franceses do século XVIII, influenciaram várias áreas de conhecimento e, como também, objetivavam combater as idéias e valores do antigo regime, provocaram uma resistência a essas novas propostas e aos seus representantes, criando um embate entre a burguesia – que pretendia ascender ao poder – e a nobreza feudal – que brigava por manter seus privilégios (Rubano; Moroz, 2003:339).

Convém lembrar que a compreensão da construção de um pensamento deve ser entendida à luz não só do contexto em que ela se deu, como também, às suas intenções. Para isso, Marx e Engels (1852/1982 b:13-14) nos diz que:

> [...] **a produção de idéias, representações, da consciência está a princípio directamente entrelaçada com a actividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem na vida real**. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparecem aqui ainda como efluxo directo do seu comportamento material. **O mesmo se aplica à produção espiritual** como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc., de um povo.
> [...] **são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material** que, ao mudarem esta sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos de seu pensamento. **Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência**. No primeiro modo de consideração, parte-se da consciência como indivíduo vivo; **no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos vivos reais e considera-se a consciência apenas como a *sua* consciência**. Este modo de consideração não é destituído de premissas. Parte das premissas reais e nem por um momento as abandona. As suas premissas são os homens, não num qualquer isolamento e fixidez fantásticos, mas no seu processo de desenvolvimento real, perceptível empiricamente, em determinadas condições.[grifos meus]

O período iluminista produziu conhecimentos em diversos campos de interesses de seus pensadores. As novas formas de abordagem das áreas e os estudos de seus objetos presentes na *Enciclopédia;* a teoria da ética que traz a idéia do homem de *natureza sociável,* que seguia uma ética social natural, ou seja, as bases teóricas que deixam Deus, para se fundamentarem em algo na própria natureza humana são acompanhadas de estudos sobre os povos primitivos, objetivando desvendar a origem da humanidade; da teoria

lingüística em que o conhecimento depende do correto uso da linguagem (Rubano; Moroz, 2003).

Segundo as autoras, a concepção do homem sociável faz com que haja mudanças na forma de conceber a história humana. Alguns pensadores trazem uma nova visão de análise dos fenômenos humanos. Para Buffon, a história do homem é a historia da sociedade; para d'Holbach, a felicidade do indivíduo está vinculada à sociedade na qual se insere; Helvitius enfatiza as relações dos indivíduos com o meio social; forma-se o indivíduo muito mais pela educação que pela fisiologia natural. Voltaire altera a concepção de história, quando parte dos costumes e das condições socioeconômicos, ao invés de aspectos particulares. Quer dizer, já não é mais a história de uma família ou militar, mas sim, a história do conjunto das atividades humanas.

No aspecto metodológico, alguns pensadores se preocupam com a aplicabilidade do modelo das ciências naturais na investigação dos problemas nas ciências do homem. O papel da lógica e da matemática é questionado na explicação do mundo; discute-se que diferentes áreas do conhecimento têm suas peculiaridades:

> [...] Esse questionamento surge em função do fato de que durante esse século, na França, o modelo das ciências naturais – que tem fundamentalmente Newton como mestre – vai estender-se a outros campos do conhecimento, uma vez que todos os fenômenos passaram a ser vistos como naturais, quer os da física, da química, biologia, quer os sociais, psicológicos, artísticos (Rubano; Moroz, 2003:338).

A substituição da definição pela descrição, da classificação do gênero para o indivíduo leva à compreensão das transformações ocorridas no tempo, enfatizando-se a descrição e a investigação histórica. O que interessa aqui é que os estudos descritivos em outras ciências, como a biologia, por exemplo, dará um novo sentido à descrição (Rubano; Moroz, 2003:339).

Se buscarmos nos primórdios da organização da civilização humana, vamos encontrar que, ao longo de sua existência, o homem foi criando formas para garantir sua sobrevivência, passando a organizações sociais mais sofisticadas, como as atuais, por exemplo. No percurso dessa rota, deu-se o desenvolvimento do conhecimento. O mesmo acontece com o século XVIII.

Já foi dito que a produção de conhecimento do século XVIII ao século XIX estava vinculada aos interesses dos homens daquela época.

Se em Marx (1852/1982b), tivemos a explicação da articulação da produção de idéias à materialidade do homem dentro de um processo histórico, deslizando na esteira de Michel Foucault (1975/2007), ele nos dirá que a produção de saberes, a partir de uma prática na atividade social, em que o político se inscreve, está fortemente vinculado a um exercício de instauração e manutenção do poder. Veremos mais, que um poder constituído ou a se constituir vai buscar associar-se a uma produção de saberes, como uma forma de economia política e de garantia de sua permanência.

Dessa forma, as produções filosóficas, políticas, científicas, econômicas iluministas estão vivamente atreladas a um regime de relações de poder e na produção de verdades. As idéias libertadoras difundidas para a igualdade e a fraternidade entre os homens não estão imunes dos interesses de poder particulares ao grupo social que se afirmava – a burguesia. Nas palavras de Foucault (1975/2007:27),

> [...] Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; **que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.** Essas relações de "poder-saber" não devem ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento quer seria ou não livre em redação (sic) ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredio ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que atravessam e o que constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento [grifo meu].

De posse da exposição dos dados históricos até aqui colocados – que visou mostrar o cenário ideológico e político-econômico em que novos pensamentos e novas verdades se construíram – pode-se dizer que os anos das Luzes representam um período de grandes transformações para as sociedades ocidentais. Entretanto, não podemos deixar de observar que todas essas novas idéias e suas respectivas conseqüências recaíram, de uma forma

ou de outra, sobre as massas, mais claramente, sobre os corpos dos indivíduos. Tampouco, não podemos negar que elas não nos afetem até nos dias atuais. Mesmo tendo tido seu início séculos atrás, não significa que tenha se findado. Muitas de suas idéias estão presentes nas sociedades contemporâneas. Tanto no século XVIII, como nos momentos atuais, um dos dispositivos usados como modo de subjetivação de novos indivíduos é a educação. Uma educação que age sobre o corpo, que desenvolveu tecnologias herdadas de outros âmbitos sociais, como veremos a seguir.

1.3 TECNOLOGIAS DE PODER SOBRE O CORPO

Para entendermos a ação da educação sobre o indivíduo, é necessário entrar em contato com a noção de como as tecnologias sobre o corpo foram introduzidas na sociedade. Foucault nos auxilia nisso.

O investimento do poder sobre o corpo, encontrado na pesquisa genealógica que Michel Foucault realizou para estudar a formação das sociedades capitalistas, vai saltar no cenário histórico, principalmente no século XVIII.

Foucault (1976/2005:28-29) observa que nesse século nasce um forte interesse em se falar, estudar, difundir, enfim, criar um discurso racional sobre o sexo. Não era uma intenção de fazer uma teoria geral da sexualidade, mas sim, uma análise, uma contabilização, uma classificação, por meio de pesquisas quantitativas. Não é mais a questão da moralidade. Fala-se sobre o sexo não mais o situando entre o lícito e o ilícito, como uma coisa que se deve condenar, porém para gerir, inserir em sistemas de utilidade, administrá-lo. Havia a *necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição* (Foucault, 1976/2005:28).

A esse critério, Foucault aponta alguns exemplos de técnicas de poder presentes no século XVIII. Uma delas foi o surgimento da assunção de ‘população’(população-riqueza; população-mão de obra), como um problema econômico e político. Os governos percebem que não terão de lidar com o sujeito ou com o povo, mas sim, com uma população com suas especificidades, como, por exemplo, natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, saúde, doença, alimentação, *habitat*. Essas variáveis são

questões de preocupação para o Estado, uma vez que este se povoa não mais pela multiplicação natural, mas em razão de sua indústria, de suas produções e das instituições; conforme os recursos que encontram no trabalho.

O ponto central desse problema econômico e político é o sexo. Em função disso, nasce a necessidade de analisar a taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade das relações sexuais (torná-las fecundas ou estéreis), a questão do celibato, as práticas contraceptivas etc. Era esse conjunto de saberes que os demógrafos da Revolução já tinham conhecimento. Nessa época, já se sabia que um país para ser rico e poderoso deveria ser povoado. O interessante é que era a primeira vez que a sociedade afirmava que seu futuro não dependia somente das virtudes de seus cidadãos, das regras de casamento ou da organização da família, mas sim da maneira como cada qual usava seu sexo. No século XVIII, passa-se a um discurso em que a conduta sexual da população é objeto de análise e intervenção. Passa-se das teses populacionistas da época mercantilistas para as tentativas de regulação fina e calculada, segundos as urgências e objetivos, com direção natalista ou antinatalista. Assim,

> [...] Através da economia política da população, forma-se toda uma teia de observações sobre o sexo. Surge a análise das condutas sexuais, de suas determinações e efeitos, nos limites entre o biológico e o econômico. Aparecem também as campanhas sistemáticas que, à margem dos meios tradicionais – as exortações morais e religiosas, medidas fiscais – tentam fazer do comportamento sexual dos casais uma conduta econômica e política deliberada. Os racismos dos séculos XIX e XX encontrarão nelas alguns de seus pontos de fixação. Que o Estado saiba o que se passa com o sexo dos cidadãos e o uso que dele fazem e, também, que cada um seja capaz de controlar sua prática. Entre o Estado e o indivíduo o sexo tornou-se objeto de disputa, e disputa pública; toda uma teia de discursos, de saberes, de análise e de injunção o investiram (*sic*) Foucault, 1976/2005:29).

Na seqüência da construção de saberes acerca do corpo, feita por meio de coleta de dados junto às populações, nas falas dos próprios indivíduos (resquício do uso, como forma investigativa, da confissão de tempos medievais), é considerar a questão jurídica. Já vimos que Montesquieu trouxe a teoria da separação dos poderes Executivos, Legislativo e Judiciário na tentativa de separar o político do jurídico, no entanto, essa tentativa não

impediu que a representação do poder ficasse presa a esse sistema. A crítica na França do século XVIII foi feita contra uma monarquia que constantemente ultrapassava o direito e se colocava acima das leis. Essa crítica se serviu de uma reflexão jurídica para condená-la, mas não colocou o princípio de que o direito deve ser uma forma de poder e que o poder dever ser exercido na forma de direito. No século XIX aparece uma crítica mais radical das instituições políticas que apontava que o próprio sistema de direito era uma maneira de exercer a violência, anexá-la em proveito de alguns e fazer funcionar sob a aparência de lei geral. Contudo, tal crítica manteve o postulado de que o poder deve ser exercido de acordo com um direito fundamental. Quer dizer, a representação de poder permanece monárquica, *ainda não cortaram a cabeça do rei* (Foucault, 1976/2005:85-86).

O que Foucault está nos dizendo é que se essas formas subsistiram ou subsistem (a preocupação que ainda temos com o problema do direito e da violência, da lei e da ilegalidade na teoria do poder) é porque a monarquia jurídica foi sendo penetrada lentamente por mecanismos de poder extremamente novos, irredutíveis à representação de direito. Nesse caso, o jurídico, que representa um poder, torna-se heterogêneo com relação aos novos procedimentos de poder. No diagrama do poder do soberano, ele era centrado na coleta e na morte; agora, ele funciona, não pelo direito, mas pela técnica; não pela lei, mas pela normalização; não pelo castigo, mas pelo controle. A partir do século XVIII, a vida do homem, na qualidade de corpo vivo, é tomada por tais mecanismos de poder; inclusive a das crianças, assevera Foucault (1976/2005).

A investigação e a intervenção sobre o sexo da criança são as mesmas que as dos adultos. Não se trata de silenciar o sexo, de falar menos, mas trata-se, na verdade, de falar dele de outra maneira: *são outras pessoas que falam, a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos* (Foucault, 1976/2005:29-30). Aquilo que se permite dizer ou o proíbe não é propriamente um limite do discurso sobre o sexo. O que é necessário é entender que tipo de discurso é autorizado ou que discrição é exigida.

Existem muitos silêncios que são partes integrantes das estratégias que apóiam e atravessam os discursos.

Para ilustrar a falsa impressão de que nesse período não se fala sobre sexo, Foucault dá o exemplo dos colégios do século XVIII. Ele nos convida a notar os dispositivos arquitetônicos, os regulamentos de disciplina e a organização interior deles. Para o filósofo, *"lá se trata continuamente do sexo"* (Foucault, 1976/2005:30). Cita ainda que todos os detentores de alguma autoridade se colocam em estado de alerta perpétuo – reafirmado pelas disposições, precauções, punições e responsabilidades. A disposição das salas, do pátio; a distribuição dos dormitórios (com repartições ou não); os regulamentos para a vigilância da hora de dormir falam da sexualidade das crianças[8].

Como também, o sexo dos adolescentes passa a ser um problema público: a) médicos aconselham diretores, professores, famílias; b) pedagogos submetem projetos às autoridades; c) professores fazem recomendações aos alunos; redigem livros cheios de conselhos médicos e exemplos edificantes. Em suma, toda uma literatura de observação e advertências médicas, esquemas de reforma de instituições ideais se produzem acerca do sexo do colegial.

Foucault acredita não ser exato dizer que a instituição pedagógica impôs um silencio geral ao sexo da criança e do adolescente. Ao contrário, a partir do século XVIII, houve uma concentração de formas de discursos sobre ele: falar de sexo das crianças, fazer com que os educadores, os médicos, administradores, pais falem; falar de sexo com as crianças, fazer com que elas falem. Com isso, encerram-se esses falares em uma rede de discursos que ora dirigem a eles e ora falam deles, permitindo um saber, vinculando a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso:

---

[8] Nota 12 citada por Foucault (1976/2005:151): *Règlement de police pour le lycées* (1809), art. 67. « Haverá sempre, durante as horas de aula e de estudo, um mestre de estudo vigiando o exterior para impedir que os alunos, que saiam para suas necessidades, se detenham e se reúnam.

68. Após a oração da noite, os alunos serão reconduzidos ao dormitório onde os mestres os farão deitar.

69. Os mestres só poderão deitar-se após estarem certificados que cada aluno está em seu leito.

70. Os leitos serão separados por anteparos de dois metros de altura. Os dormitórios serão iluminados durante a noite.

> [...] A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas. É possível que se tenha escamoteado, aos próprios adultos e crianças, uma certa maneira de falar do sexo, desqualificada como sendo direta, crua, grosseira. Mas, isso não passou da contrapartida e, talvez da condição para funcionarem outros discursos, múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder (Foucault, 1976/2005:32).

Cabe ressaltar que as investigações apontadas nos trabalhos de Foucault estão voltadas não tão somente para se fazer um histórico do sexo nas sociedades ocidentais. Para ele, o que está em jogo é muito mais se voltar para uma analítica do poder do que para fazer uma teoria do poder. O estudo sobre a invenção da sexualidade tem o corpo como seu elemento de partida: seu estudo meticuloso e o desvelamento de seus segredos se tornam públicos; saberes obtidos através de estratégias. Em outras palavras, elaboração de uma análise política do poder na qual a relação entre poder e saber se revela como ponto principal.

Foucault (1976/2005:99-110) distingue quatro conjuntos estratégicos que desenvolvem, a partir do século XVIII, dispositivos específicos de saber e poder a respeito do sexo: 1) a e*sterilização do corpo da mulher*; 2) a *pedagogização do sexo da criança*; 3) a *socialização das condutas da procriação*; 4) a *psiquiatrização do prazer perverso.* Aquele que nos interessa aqui é a pedagogização do sexo da criança. Parte-se da afirmação de que quase todas as crianças são suscetíveis de atividade sexual e que está sendo indevida, ao mesmo tempo natural e contra a natureza, traz perigos físicos e morais. Nesse sentido, os pais, as famílias, os educadores, os médicos e, mais tarde, os psicólogos devem continuamente se encarregar desse germe sexual perigoso e em perigo. Segundo o filósofo francês contemporâneo, essa pedagogização se manifestou, sobretudo, contra o onanismo durante dois séculos no Ocidente.

Enfim, através da elaboração de estratégias que utilizam dispositivos de saber e poder surge, no final do século XVIII, uma tecnologia do sexo inteiramente nova. Ela vem através da pedagogia, da medicina e da economia que fazem do sexo uma questão leiga e também um negócio de Estado. Mais

ainda, um problema que todo o corpo social deveria se manter em vigilância. Essa tecnologia se desenvolve em três eixos: 1) o da pedagogia, que objetiva a sexualidade especifica da criança; 2) o da medicina, com a fisiologia sexual das mulheres; 3) o da demografia, na direção da regulação espontânea ou planejada dos nascimentos.

A importância desse detalhamento da intervenção sobre os corpos das pessoas, que fiz até aqui, é para deixar claro como as produções de saberes sobre o corpo humano trouxeram para os poderes informações pertinentes aos interesses políticos e econômicos que afluíam na época da instauração do capitalismo na história das sociedades ocidentais – o período iluminista. Foi sabendo e agindo sobre o corpo do homem que nasceram as sociedades disciplinares. Essa ação, em função de um novo projeto social (o capitalista, o do cidadão), deu-se pelo uso de diferentes dispositivos para produzirem alguns dos objetivos daquele projeto. Relembro que o século XVIII é o período em que as fábricas aparecem; a divisão do processo de trabalho se materializa; a grande indústria surge. É preciso individualizar a força de trabalho, repartir os espaços, ordenar, dispor em filas. É preciso tornar os corpos dóceis, no sentido de maleáveis. É preciso distribuí-los. Essa é arte da disciplina. A disciplina das sociedades que agem sobre os corpos. Disciplina necessária para formar uma nova subjetividade, um corpo útil e econômico. Influência até hoje perceptível.

1.4 EDUCAÇÃO ILUMINISTA E DISPOSITIVOS DISCIPLINARES

Estudar a emergência de um acontecimento na sociedade é localizá-lo dentro de seu contexto. A compreensão de tal fato deve se dar à luz dos acontecimentos que o cercam em determinada época histórica. Não se trata de olhar o dado histórico isoladamente de suas vivências, separado de seu tempo e de seu lugar. Trata-se de enxergá-lo onde se encontra, quais os pensamentos, quais as forças que se unem ou se embatem. É preciso entender o acontecimento em uma análise que traga a tensão entre os elementos que o compõem.

Refletir sobre alguns aspectos da educação atual, estudar a proposta educacional iluminista e a emergência das sociedades disciplinares sem se referir aos elementos que as articulam é deixar de perceber as correlações históricas que as explicam, é isolá-las do conjunto maior a qual pertencem.

As sociedades disciplinares e a educação iluminista caminham juntas no tempo histórico. A informação de uma amplia a compreensão de outra e vice-versa, mas não sem localizá-las em seu contexto, abarcando seus discursos políticos, econômicos e filosóficos. É reunindo esses fatores que poderemos ter uma visão um pouco mais larga da articulação do pensamento iluminista e as sociedades disciplinares. Não se trata, tampouco, de olhar esse passado com os óculos do presente; nem se trata de fazer do presente o juiz do passado. Trata-se de entender como as forças, as relações de poder se entrelaçaram, se entrecruzaram e produziram este momento na história da humanidade.

As idéias iluministas buscavam levar a sociedade para longe do obscurantismo da Idade Média; aspiravam por uma sociedade livre, equilibrada e justa, tendo sido uma reação ao Antigo Regime. Apesar da utopia do iluminismo ter fracassado, ele "*permanece na contemporaneidade e dá suporte, por exemplo, à moda do politicamente correto e do multiculturalismo que hoje muito determina e muito criva as publicações sobre temas tidos como polêmicos" (*Costa, s/d:4).

As questões disciplinares não deixaram de existir dentro de nossa sociedade, mesmo que nem todos a elas se submetam: o horário de sair e chegar, a mesa que ocupa no escritório, na escola; a máquina que o trabalhador acompanha na fábrica; a obrigatoriedade do rodízio de carros, o conteúdo programático pré-determinado e com prazo para cumprir, o crachá de identificação, as normas de conduta nos diferentes segmentos sociais marcam a presença de um exercício de enquadramento comportamental iniciado lá no século XVII e fortemente trabalhado no século XVIII. É certo que as disciplinas se transformaram em controle nos dias atuais: o celular toca e você é localizado onde quer que esteja; você está mais disponível para o controle do outro.

Em suma, pretendo articular as propostas educacionais iluministas com os dispositivos disciplinares de Foucault para, com isso, esclarecer que as mesmas estão rodeadas por acontecimentos que as ligam. Marx (1852/1982a: 417) já nos disse que o passado pesa sobre o presente, ou seja, a emergência do novo vem misturada com a herança do velho. Com isso quero provocar o pensamento de que talvez a indisciplina que hoje tanto reclamamos assenta-se sobre o conceito disciplinar, modelador, uma contensão de muitos séculos, que ainda exigimos como comportamento ideal.

O pensamento pedagógico iluminista tirou a educação das mãos da Igreja e da monarquia. Rousseau foi o marco divisor entre a velha e a nova escola. Para ele, a criança deixa de ser um adulto em miniatura e passa a ter um mundo próprio que a educação precisa compreender (Gadotti, 2006). Segundo Gadotti, o século XVIII é um século pedagógico-político por excelência. A Alemanha cria Escolas Normais e princípios provocando a grande revolução pedagógica nacional francesa no final daquele século. A idéia da formação dos cidadãos pela educação foi uma marca da Revolução Francesa. A escola pública é um fruto da revolução. "*Os grandes teóricos iluministas pregavam uma educação cívica e patriótica inspirada nos princípios da democracia, uma educação laica, gratuitamente oferecida pelo Estado a todos*" (Gadotti, 2006: 88).

Apesar disso, a escola era elitista. A liberdade individual pregada pelo movimento buscou referências no estado natural do homem, iniciado no período anterior. O ideal era viver livre de todos os condicionamentos sociais. O "*Emílio*", de Rousseau, educa-se sem contato com outros homens, sem religião, somente em convívio com a natureza. Para Rousseau, a educação deveria permitir que a criança desabrochasse em sua natureza, em que somente os instintos naturais deveriam direcionar a criança. É uma educação racionalista, de restrição da experiência. Rousseau torna-se o precursor da escola nova, no século XIX e XX, ainda hoje muito viva. Exerceu influência sobre educadores como Pestalozzi, Herbart e Froebel. Rousseau era contra a educação precoce e que a educação não deveria preparar a criança para determinados fins, mas ter em conta a própria criança.

> [...] Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem; e quem quer que seja bem educado para tal condição, não pode preencher mal as outras relacionadas com ela. Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à igreja ou à barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de situação, ele estará sempre no seu lugar. *Occupavi te, Fortuna, atque cepi; omnesque aditus tuos interclusi, ut ad me aspirare non posses.* (Rousseau, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação).*

Contudo, Gadotti (2006) nos traz a idéia de que a liberdade defendida pela burguesia significava acúmulo de riqueza. Se, de um lado, os iluministas defendiam a noção de liberdade fundamentada na própria essência do homem; de outro, a burguesia a entendia em relação aos outros homens: o homem deveria agir sozinho. Isso significa que a liberdade implica em exploração econômica, uma vez que o homem teria a liberdade de buscar por uma posição social mais vantajosa em relação aos outros homens. Assim, a idéia de liberdade está associada à livre iniciativa, que no sentido liberal quer dizer propriedade.

> [...] Para os liberais basta ter talento e aptidão, associados ao trabalho individual, para adquirir propriedade e riqueza. Por isso, de acordo com essa doutrina, como os homens não são individualmente iguais, não podem ser iguais em riquezas (Gadotti, 2006: 92).

Também, Rousseau reconhecia, em sua filosofia de educação, a presença de um século de instabilidade, novidades e de mudanças, sendo necessário o preparo do homem para enfrentá-lo. A noção de exercitar o homem para esse novo momento é um dos requisitos básicos da educação:

[9] Rousseau, Jean-Jacques. 1999. *Emílio ou Da Educação*, tradução Roberto Leal Ferreira, 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, pág. 14.Notas da tradução 1. “Eu te preveni, Fortuna, eu te prendi: fechei todas as passagens por onde podias vir até mim” (Metrodoro, cit.por Cícero, Tusculanas, V, 9,27), pág. 681.

> [...] Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. Aquele de nós que melhor souber suportar os bens e os males da desta vida é, para mim, o mais bem educado; donde se segue que a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios. [...] Devemos, pois, generalizar nossas idéias e considerar em nosso aluno o homem abstrato, o homem exposto a todos os acidentes da vida humana. [...] Dada, porém, a mobilidade das coisas humanas, dado o espírito agitado e inquieto deste século que perturba tudo a cada geração, pode-se conceber um método mais insensato do que educar uma criança como se nunca tivesse que sair do quarto, como se tivesse de estar sempre rodeado dos seus? Se a infeliz der um só passo pela terra, se descer um só degrau, estará perdida. **Não se trata de ensiná-la a suportar as dificuldades, mas de exercitá-la para senti-las** (Rousseau,1762/1999:14-15) [grifo meu].

O movimento iluminista faz com que a educação passe do controle da Igreja para o Estado, no século XVIII – é o esforço da burguesia em ter o controle civil da educação, através do ensino público nacional (Gadotti, 2006:88-89).

Como sabemos, a revolução francesa marca um momento de mudanças do pensamento político e na forma econômico-produtiva, dando à educação um papel fundamental. Cito passagem de *"Emílio"*, de Rousseau (1762/1999:8) que ilustra esta afirmação,

> [...] Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação.

A reivindicação de uma educação pública é uma exigência das camadas populares que a Assembléia Constituinte de 1789 procura atender, elaborando vários projetos de educação nacional. O projeto de Condorcet (1743-1794), o mais importante, propunha um ensino universal como meio de eliminar a desigualdade social, por reconhecer que mudanças políticas devem ser acompanhadas de reformas educacionais. Para ele, cada indivíduo deveria conduzir-se por si mesmo. Ele defendeu a educação feminina por acreditar que as mulheres são mestras natas. A influência revolucionária seguiu para outros países como Alemanha, Inglaterra e América do Norte que expandiram a participação do Estado na educação (Gadotti, 2006:89).

Os aspectos ideológicos da educação da revolução francesa são fortes. O centro do seu conteúdo programático é plasmar alunos numa consciência de classe. Com efeito, uma vez que o projeto produtivo se movia para a produção capitalista, a noção de classe era importante, já que a burguesia queria que a educação produzisse trabalhadores como cidadãos participantes de uma sociedade liberal e democrática. *"Os pedagogos revolucionários foram os primeiros políticos da educação"*, nos afirma Gadotti (2006:89). O autor destaca que esse fator era tão marcante que Lepelletier (1760-1793) desejava que as crianças recebessem somente formação revolucionária, mandando-as, aos cinco anos, para internatos obrigatórios, gratuitos e mantidos pelas classes dirigentes, chamadas 'casa de educação nacional', onde os alunos seriam divididos em grupos de cinqüenta crianças cada, tendo um professor auxiliado por alunos mais experientes. Ao Estado caberia oferecer os uniformes, como também, a alimentação, mas essa estava condicionada às tarefas que as crianças deveriam executar diariamente. Os professores receberiam um salário fixo. Os cidadãos pagariam taxas para cobrir as despesas com a educação, cabendo aos mais ricos, taxas maiores.

A proposta de Lepelletier – Plano Nacional de Educação – foi inspirada nas idéias de Rousseau, trazendo as aspirações da unidade entre a educação e a política e em defesa de um ensino público, gratuito, obrigatório e para todos, até a criança atingir 12 anos de idade. Também, defendeu o direito ao saber de todo cidadão. Seguindo o pensamento de Rousseau, acreditava-se que, sendo o homem naturalmente bom, não haveria a necessidade de religião, bastaria a ciência para formar o homem. Somando-se a isso, há Montesquieu defendendo que a família educasse seus filhos de acordo com as leis da sociedade. Danton (1759-1794) vai mais longe: dizia que os filhos pertenceriam antes à República que aos pais (Gadotti, 2006:101).

Gadotti (2006:89), afirma que a proposta de Condorcet não se realizou exatamente como se pensava porque a educação não era igual para todos, uma vez que se admitia a desigualdade natural entre os homens. Tampouco o Plano Nacional de Educação de Lepelletier seria executado, porque ele morreu na guilhotina, em 1793. Em última instância, a própria revolução

deixa de cumprir o programa educacional de universalização do ensino por ela mesma elaborado.

Não obstante, a burguesia, como classe ascendente, logo percebe que precisa oferecer uma instrução mínima à massa trabalhadora. Vemos, assim, que o pensamento iluminista serviu de fundamento à pedagogia burguesa, "*que até hoje insiste predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista"* (Gadotti, 2006:90). Em função dessa noção, a educação do século XVIII focou-se na formação de um cidadão disciplinado. Além disso, Kant propaga a idéia de que para o homem atingir a perfeição, ele precisa de disciplina (ela domina as tendências instintivas) e também da formação cultural, da moralização (ela forma a consciência do dever) e da civilização como segurança social (Gadotti, 2006:90,91).

É nesse ponto que a educação do pensamento iluminista encontra-se com os dispositivos disciplinares de Foucault, emergindo o diagrama social disciplinar em contraste ao diagrama do soberano do período histórico anterior. A partir desse novo projeto social de idéias liberais e capitalistas, será preciso um novo tipo de subjetividade – o cidadão, supostamente livre, mas de corpo modelado, dócil e útil, para exercer seu poder sobre ele e dele tirar o máximo proveito de suas forças produtivas. A obtenção de tal poder, de tal controle sobre o corpo do outro, deu-se fazendo uso de diferentes dispositivos disciplinares presentes em diferentes instituições como o exército, os hospitais, a escola.

Aqui, interessa focar a educação. Foucault (1975/2007) menciona a noção de 'classe' nos colégios jesuítas. Inicialmente, a organização desses colégios era binária e maciça (alunos divididos em dois campos, defrontando-se entre si), guardando, ainda, o modelo romano que, na época das Luzes, teve um duplo papel. Em seu aspecto republicano, era instituição da liberdade. Em seu papel militar, era o esquema ideal da disciplina. "*Até o Império, a referência romana veiculou, de maneira ambígua, o ideal jurídico da cidadania e a técnica dos processos disciplinares"* (Foucault, 1975/2007:125). Dividiam-se os duzentos ou trezentos alunos em grupos de

dez; a cada grupo era atribuído um decurião[10]. Cada um dos grupos era colocado em um campo ou romano ou cartaginês; a cada decúria havia a decúria adversa. O trabalho e o aprendizado e sua classificação era sob a forma de confrontação dos dois exércitos – era a forma de guerra e de rivalidade. Nesse período, a participação do aluno assegurava a vitória ou a derrota do seu campo. O lugar de cada aluno determinava sua função e seu valor de combatente – são exercícios binários de rivalidade. Essa organização romana permitia associar uma distribuição espacial inspirada nas legiões: fileiras, hierarquias e vigilância piramidal. Isso significa a presença da antiga prática disciplinar romana[11].

A partir de 1762, esse quadro começa a se modificar: a classe se desdobra, torna-se homogênea; compõe-se de elementos individuais, colocando os alunos um ao lado dos outros sob os olhares do mestre. Os corpos são, no século XVIII, repartidos na ordem escolar: fileiras de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação feita em relação a cada tarefa e prova. Essa colocação não era estática; ela era obtida a cada semana, mês, ano. A classe era alinhada por idades em seqüências; os assuntos ensinados em sucessão; as questões tratadas em ordem crescente de dificuldade. Para os alunos, essa organização por alinhamento obrigatório fazia com que houvesse um movimento perpétuo entre eles: ocupavam diferentes posições nas filas,

[10] Decurião: do latim *decurione*. Chefe de decúria, monitor. Decúria: do latim *decuria*. Grupo de dez coisas ou indivíduos. Corpo militar de cavalaria e infantaria entre os romanos. Classe de alunos a cargo de um decurião. Cf. Ferreira, A.B.H. 2004. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, 3ed., 1ª impressão, Curitiba: Positivo, pág. 608.

[11] Este tipo de organização e distribuição dos alunos não ficou no passado longínquo dos jesuítas inspirados na Roma Antiga. Recorda-me que no colégio religioso, onde minha filha fez o ensino fundamental, durante a década de 1990, era organizado um evento anual chamado de Olimpíadas, nas quais os alunos se inscreviam em dois grupos distintos, chamados de Bandeiras. Cada uma delas era nomeada pelos seus participantes (Flora x Fauna, por exemplo) e criava-se uma mascote como sua marca registrada. Durante as diferentes competições esportivas, sociais (recolhimento de alimento para entidades carentes) e culturais (jogos de conhecimento), os grupos se rivalizavam em busca do primeiro lugar. O que impressionava era a abertura do evento. Após o discurso solene proferido por uma autoridade da escola, cada uma das Bandeiras emitia seu 'grito de guerra', estando as duas colocadas em oposição na quadra da escola. Aquilo bem me representava uma cena de filme de gladiadores. Como vemos, certas experiências históricas não se findam completamente no decorrer do tempo. Elas vão se modificando, se alterando em função dos novos fatos; vão escorregando do passado para o presente e, aos poucos, perdem sua posição de destaque, mas não se desfazem; permanecem amareladas; resquícios históricos. É o que Foucault chama de descontinuidade histórica: vamos ver no presente, heranças esquecidas do passado.

de acordo com critérios como idade, desempenho, comportamento, deslocando-se o tempo todo numa série de coisas. A implicação disso é que ora ocupavam-se casas ideais, que marcavam a hierarquia de saber ou das capacidades; ora outras que traduziam materialmente a repartição do mérito no espaço da classe[12].

Ao determinar cada lugar individual tornou-se possível o controle de cada um e o trabalho coletivo simultaneamente: uma nova economia de tempo de aprendizagem. A escola torna-se uma máquina de ensinar, de vigiar, de hierarquizar e de recompensar. Essa distribuição espacial dos corpos leva a uma serie de distinções, segundo: a) o nível de avanço dos alunos; b) o valor de cada um; c) o temperamento para melhor ou pior; d) maior ou menor aplicação; e) limpeza; f) fortuna dos pais. A sala forma um quadro único sob o olhar classificador do professor. Nesse sentido, as disciplinas ao organizarem celas, fileiras criam espaços arquitetônicos, funcionais e hierárquicos. Eles criam a fixação, mas, ao mesmo tempo, permitem a circulação; há segmentos individuais que estabelecem ligações operatórias, indicam valores, garantindo a obediência dos indivíduos e uma economia do tempo e dos gestos,

> [...] a primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de "quadros vivos" que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas [...] (Foucault, 1975/2007: 127).

Para a tecnologia científica, política e econômica do século XVIII, a constituição de quadros foi um dos grandes problemas. Classificar as plantas, os animais, os seres vivos; controlar a circulação de mercadorias e moeda; inspecionar os homens, contatando sua presença e ausência; constituir um registro geral das forças armadas; repartir e classificar os doentes e as doenças no espaço do hospital e, assim, estabelecer um quadro econômico.

Essas operações conjuntas têm em solidariedade dois constituintes: a

[12] Isto não nos lembra a atual avaliação escolar por critério de notas; os *rankings* de desempenho das empresas, dos atletas, dos alunos em diferentes programas de avaliação e competição; as cotas que as equipes de vendas têm de atingir mensalmente; a consideração de um familiar na posição de mal ou bem sucedido na vida?

distribuição e análise; o controle e a inteligibilidade. Assim, o século XVIII é ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber (Foucault, 1975/2007:126-127). Em outras palavras, a tática, o ordenamento espacial dos homens, a taxinomia, espaço disciplinar dos seres naturais colocados em quadros têm por função tratar a multiplicidade por si mesma e dela tirar o maior numero possível de efeito; é a base para uma microfísica de poder que Foucault chama de celular. Com efeito, gera um quadro econômico, com movimento regulado das riquezas.

De uma maneira geral, posso dizer embasada em Foucault (1975/2007), que o dispositivo disciplinar tem seu alicerce sedimentado nos seguintes elementos: a) a disposição dos corpos no espaço; b) a capitalização do tempo; c) o controle do ato; d) a classificação de aptidões; e) o estado de vigilância; f) a composição de forças eficientes. Entendo que o primeiro fator já tenha sido suficientemente explorado.

A capitalização do tempo, no meu entendimento, é um dos dispositivos mais importantes na estratégia disciplinar do poder, porque além de capturar o tempo, ao mesmo tempo, toma o corpo do indivíduo. Se estamos falando de tempo, no âmbito do econômico capitalista, estamos falando de horário. Ainda com Foucault (1975/2007), vou trazer a descrição de como o tempo foi assim capturado por um modelo social que se organizava para o sucesso do esquema de potencialização de riquezas[13]. O tempo é, agora, industrial.

O horário é um velho modelo já conhecido que o diagrama disciplinar incorporou. O modelo estrito do uso do tempo vem das comunidades monásticas e que, rapidamente, se difundiu entre colégios, oficinas, hospitais. Ele se caracteriza em três grandes processos: 1) estabelecer as cesuras; 2) obrigar a ocupações determinadas; 3) regulamentar ciclos de repetição. As novas disciplinas facilmente acolheram esse esquema, fazendo com que o rigor do tempo industrial se mantivesse e prolongasse sua herança religiosa. Mesmo porque as casas de educação, os estabelecimentos de assistências, muitas vezes, eram anexos dos conventos. As ordens religiosas foram mestras de disciplinas por muito tempo. Considera-se que, no século

[13] Atribui-se à Benjamim Franklin (1706-1790) a frase “Lembre-se que tempo é dinheiro”. Veja no site: http://recantodasletras.uol.com.br/redacoes/847303

XVIII, as manufaturas tornavam precisos os exercícios para a execução do trabalho, e que, no século XIX, foi necessário apelar para a congregação para poder utilizar, na indústria, mão de obra advinda do campo, com a finalidade de acostumá-los ao trabalho em oficinas. Dessa forma, os operários são enquadrados em 'fábricas-conventos'.

Porém, essa regularização do tempo monástico não ficou nas sociedades disciplinares industriais tal qual era. Na verdade, foi por elas afinada, fazendo com que o tempo ficasse útil. A conseqüência disso é o quadriculamento cerrado do tempo. Trago os exemplos da pesquisa de Foucault (1975/2007:128-129):

14 Todas as pessoas..., chegando a seu ofício de manhã, antes de trabalhar começarão lavando as mãos, oferecerão seu trabalho a Deus, farão o sinal da cruz e começarão a trabalhar (20)

15 Se acontecer que os operários cheguem mais tarde que em quarto de hora depois que tocar a campanhia... (24)(sic); aquele companheiro que for chamado durante o trabalho e que perder mais de cinco minutos ...; aquele que não estiver em seu trabalho na hora precisa...(25)

16 É expressamente proibido durante o trabalho divertir os companheiros com gestos ou de outra maneira, fazer qualquer brincadeira, comer, dormir, contar histórias e comédias (26); [e mesmo durante a interrupção para a refeição], não será permitido contar histórias, aventuras ou outras conversações que distraiam os operários de seu trabalho; é expressamente proibido a qualquer operário, e sob qualquer pretexto que seja, introduzir vinho na fábrica e beber nas oficinas.(27)

O tempo industrial tem que ser sem impureza, sem defeito, com boa qualidade – tempo medido e pago. Ressalta-se que o exercício da medição e da decomposição do tempo aplica-se ao corpo. Quer dizer, capturar o seu

[14] Nota 20, em Foucault (1975/2007), pág. 188. Artigo primeiro do regulamento da fábrica de Saint-Maur.
[15] Nota 24, Foucault (1975/2007), pág.189. *Projet de réglement pour la fabrique*, art. 2, Arquivos nacionais, F, 12 1 301. Especifica-se que isso vale também para os que trabalham com peças. Nota 25, ibidem. Regulamento provisório para a fábrica de M.S. Oppenheim, 1809, art 7-8, in Hayem, *Mémories et documents pour revenir à h'histore du commerce*.
[16] Nota 26, Foucault (1975/2007). Regulamento para a fábrica de M.S.Oppenheim, art.16. Nota 27, (idem, ibidem). *Projet de règlement pour la fabrique d'Amboise*, art.4.

tempo, disciplinar o seu corpo. A capitalização do tempo serve para economizar o tempo da vida e acumulá-lo de forma útil.

Na relação de utilidade tempo-corpo, a elaboração temporal do ato é outro procedimento disciplinar, isto é, o controle do ato. Ele consiste em um conjunto de obrigações impostas do exterior para a decomposição precisa dos gestos e dos movimentos; um modo de articular o corpo ao tempo. Não é mais um horário, ou seja, um quadro geral de atividades, mas sim um ritmo coletivo e obrigatório:

> [...] O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. **O tempo penetra o corpo**, e com ele todos os controles minuciosos do poder (Foucault, 1975/2007:129) [grifo meu].

Foucault (1975/2005:129-130), ainda, ressalta que não basta o exercício de impor uma série de gestos definidos, mas uma relação entre gesto e atitude global do corpo; sua condição de eficácia e eficiência. Sendo que o bom emprego do corpo permite o bom uso do tempo: nada deve ficar ocioso. Um corpo bem disciplinado é a base para um gesto eficiente. Os exemplos que Foucault nos oferece vêm do exército, na marcha de tropa, e no exercício da boa caligrafia:

> O comprimento do pequeno passo será de um pé, o do passo comum, do passo dobrado e do passo de estrada de dois pés, medidos ao todo de um calcanhar ao outro; quanto à duração, a do pequeno passo e do passo comum serão de um segundo, durante o qual se farão dois passos dobrados; a duração do passo de estrada será de um pouco mais de um segundo. O passo oblíquo será feito no mesmo espaço de um segundo; terá no máximo 18 polegadas de um calcanhar ao outro... O passo comum será executado mantendo-se a cabeça alta e o corpo direito, conservando-se o equilíbrio sucessivamente sobre uma única perna, e levando a outra à frente, a perna esticada, a ponta do pé um pouco voltada para fora e baixa para aflorar sem afetação o terreno sobre o qual se deve marchar e colocar o pé na terra, de maneira que cada parte se apóie ao mesmo tempo sem bater contra a terra.

> [Deve-se] manter o corpo direito, um pouco voltado e solto do lado esquerdo, e algo inclinado para a frente, de maneira que, estando o cotovelo pousado sobre a mesa, o queixo possa ser apoiado na mão, a menos que o alcance da vista não o permita. A perna esquerda deve ficar um pouco mais avançada que a direita, sob a mesa. Deve-se deixar uma distância de dois dedos entre o corpo e a mesa; pois não só se escreve com, rapidez, mas nada é mais nocivo à saúde que contrair o hábito de apoiar o estômago contra a mesa; a parte do braço esquerdo, do cotovelo até à mão, deve ser colocada sobre a mesa. O braço direito deve estar afastado do corpo cerca de três dedos, e sair aproximadamente cinco dedos da mesa, sobre a qual deve apoiar ligeiramente. **O mestre ensinará aos escolares a postura que estes devem manter ao escrever, e a corrigirá seja por sinal seja de outra maneira, quando dela se afastarem** [grifos meus].

Para além da disciplina do corpo, pela minuciosa decomposição do tempo e do ato, o filósofo informa, também, a necessidade da *articulação corpo-objeto*, que ele chama de codificação instrumental do corpo. Esse caráter disciplinar do poder que aparece tem por função ser o laço coercitivo entre o corpo e o aparelho de produção. É a prescrição explícita e coercitiva que os militares do século VXIII chamam de ‘manobra’, consistindo na correlação de um conjunto de gestos e dos objetos a ser manipulados, decomposta em duas séries paralelas: 1) a dos elementos do corpo: mão direita, mão esquerda, cotovelo, joelho, olho etc; 2) os objetos: alça de mira, parafuso etc. Essas duas séries são colocadas em correlação uma com a outra – apoiar, dobrar – e, finalmente, o lugar determinado que ocupa. Isso constitui um complexo corpo-arma, corpo-instrumento, corpo-máquina.

Esse corpo natural portador de forças, suscetível de operações específicas, é o corpo alvo de novos mecanismos de poder e que oferece novas formas de saber.

No decorrer desse processo de implantação de uma nova ordem social, as técnicas disciplinares repartem os corpos no espaço; controlam as atividades, por meio do tempo; esmiúçam o ato, mas, também, levam a outra questão, a utilização exaustiva do corpo.

A disciplina coloca a utilização crescente do tempo; o que importa é extrair instantes e forças úteis do tempo; deve-se intensificar o uso do

mínimo instante, em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência. Com isso, a disciplina organiza uma economia positiva.

De acordo com Foucault (1975/2007:128-131), as práticas disciplinares não se restringem somente à experiência monástica ou aos exercícios militares. Elas, também, estavam presentes nas escolas.

Na regularização do tempo, a divisão do tempo se torna cada vez mais esmiuçadas, as atividades são cercadas de ordens as quais se deve responder de pronto:

> 17 À última pancada do relógio, um aluno baterá o sino, e, ao primeiro toque, todos os alunos se porão de joelhos, com os braços cruzados e os olhos baixos. Terminada a oração, o professor dará um sinal para os alunos se levantarem, um segundo para saudarem Cristo, e o terceiro para se sentarem (22).

Essa exigência se acirra mais no começo do século XIX,

> 18 [..] serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor, 8,52 chamada do monitor, 8,56 entrada das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9,04 primeira lousa, 9,08 fim do ditado, 9,12 segunda lousa, etc. (23).

A escola também se ocupa da intensificação útil do tempo, dispondo-se como um aparelho disciplinar: regulava o contraponto de operações feitas por diversos grupos de alunos sob a direção de monitores. Com isso, cada instante era povoado de múltiplas atividades, mas ordenadas. O ritmo era imposto por sinais, apitos, comandos que impunham normas temporais para acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como virtude.

> 19 A finalidade dessas ordens é... acostumar as crianças a executar rapidamente e bem as mesmas operações, diminuir tanto quanto possível pela celeridade a perda de tempo acarretada pela passagem de uma operação a outra (34).

---

[17] Nota 22, Foucault (op.cit), pág.188. J.-B. de La Salle, *Conduíte des écoles chrétiennes*, B.N. Ms 11759, p.27-28.
[18] Nota 23, Foucault (1975/2007), pág. 189. Bally, citado por r.R.Tronchot, L'Enseigement mutuel em France, tese datilografada, vol. I, p.21.
[19] Nota 34, Foucault (1975/2007 :189). Sammuel Bernard, *Rapport du 30 octobre 1816 à la sociète de l'enseigment mutuel.*

Não podemos esquecer-nos da relação entre o movimento iluminista do século XVIII com o papel da educação para o projeto econômico-produtivo que se instalava na mão da burguesia. Uma maneira de melhor esclarecer a questão da disciplina nas sociedades é entrecruzar os dados que Foucault (1975/2007) nos traz com as propostas do Projeto de Lei de Lepelletier que segundo, Gadotti (2006), inspirado no liberalismo do século XVIII, teve influencia expressiva na educação do mesmo século.

Vimos no exemplo de Foucault, anteriormente citado, a orientação escolar em acostumar as crianças a serem rápidas, portanto produtivas, dentro de uma técnica disciplinar do corpo. Isso está presente no artigo IV da Lei de Lepelletier, conforme Gadotti (2006:102):

> IV
> O objeto da educação nacional será de fortificar o corpo e desenvolvê-lo por exercício de ginástica, de acostumar as crianças ao trabalho das mãos, de endurecê-las contra toda espécie de cansaço, de dobrá-las ao jugo de uma disciplina salutar, de formar-lhes o coração, o espírito por meio das instruções úteis e de dar os conhecimentos necessários a todo cidadão, seja qual for sua profissão.

Observa-se que na definição de objeto da educação iluminista está, não só a determinação do *trabalho com as mãos*, correlacionado isso com as minúcias do tempo e do ato de Foucault, como também a intenção de formar corpos dóceis, úteis e resistentes.

O projeto iluminista necessita de um corpo trabalhador organizado, produtivo e eficaz; indivíduos manobráveis para intenções emergentes e urgentes. A corpos obedientes e úteis é preciso acrescentar mais um requisito: as aptidões e sua classificação.

No artigo IX do Plano de Lepelletier, vamos encontrar:

> [...] depois que tiverem [as crianças] terminado o primeiro curso, será escolhida metade delas, isto é, aquelas cujos talentos se desenvolveram mais; serão igualmente mantidas às custas da República junto aos institutos durante os cinco anos do segundo curso de estudo (Gadotti, 2006:103).

O talento é um fator de interesse da burguesia como recurso de aproveitamento na eficiência e na eficácia do trabalho. O exemplo da escola da fábrica dos Gobelins, trazido por Foucault (1975/2007:132-133), ilustra este artigo, como também, com relação ao tempo, ao controle e à disciplina.

Conta-nos o pensador francês que, em 1737, a fábrica de Gobelins organiza uma escola de desenho para os aprendizes operários. Sua organização, agora, difere da organização que tinha em 1667, na fase manufatureira. A sua organização de tempo é diferente. Os alunos se reúnem duas horas por dia, exceto domingo e festas, na escola. É feita uma chamada e registram-se as ausências. Divide-se a escola em três classes: 1) para os que não têm nenhuma noção de desenho: copiam os modelos com o grau de dificuldade segundo as aptidões de cada um; 2) para os que já têm algum conhecimento ou advindos da primeira classe: reproduzem os quadros à primeira vista; 3) aprendem as cores, fazem pastel, iniciam a aprendizagem de tingimento. Aos deveres executados, é feita uma avaliação que irá indicar o progresso do aluno. Essa avaliação implica em identificar os melhores trabalhos que darão o valor do aluno, colocando-o num determinado lugar, que, por sua vez, irá determinar passarem ou não para a classe superior. Isto feito pelos professores.

O que temos aqui não é somente a apropriação do tempo de cada sujeito; as regras para reger as relações de tempo, corpos e forças e sua inversão em lucro e utilidade. Temos a classificação do homem, sua valorização ou desvalorização que lhe dará direito ou não em seguir em frente por melhor instrução e conhecimento. É o homem valorativamente hierarquizado: os aptos e não aptos; os lucráveis e os não-lucráveis:

> [...] Regularmente, os alunos fazem seus deveres individuais: cada um desses exercícios, marcado com o nome do autor e a data da execução, é depositado nas mãos do professor; **os melhores são recompensados;** reunidos no fim do ano e comparados entre eles, permitem estabelecer os progressos, o valor atual, o lugar relativo de cada aluno; **determinam-se então os que podem passar para a classe superior.** Um livro geral mantido pelos professores e seus adjuntos **deve registrar dia por dia o comportamento dos alunos** e tudo o que se passa na escola; é periodicamente submetido a um inspetor (Foucault, 1975/2007:133) [grifos meus].

A polifonia disciplinar de exercícios pouco a pouco invade a prática pedagógica. Especializa o tempo de formação, de adulto, do ofício adquirido. Organiza os estágios separados por provas graduadas. Determina programas para determinadas fases, com exercícios de dificuldade crescente. Qualifica o indivíduo de acordo com o seu desempenho. O tempo global controlado só pelo mestre e sancionado por uma única prova, do modelo anterior, é substituído pelo tempo disciplinar em suas séries múltiplas e progressivas. É uma pedagogia minuciosa: decompõe aos mais simples elementos a matéria de ensino, hierarquiza no maior número possível de graus a fase do progresso. Um exemplo dessa decomposição do ensino que Foucault menciona é o de Demia, *"Réglement pour les écoles de la ville de Lyon", 1716*. Segundo o relato do pensador, esse ensino proposto por Demia era dividido em sete níveis. O primeiro, para conhecer as letras; o segundo, para soletrar; o terceiro, para aprender a juntar as letras e formas palavras; o quarto, para os que lêem o latim por frase; o quinto, para os que começam a ler o francês; o sexto, para os capazes de leitura; o sétimo, para os que lêem manuscritos.

De acordo com Foucault (1975/2007), o significado dessas séries de atividades sucessivas é o investimento do poder: a) controle detalhado e intervenção pontual (correção, castigo, eliminação etc); b) caracterizar os indivíduos por sua utilização de acordo com o nível das séries que ocupam; c) acumular tempo e atividade, para um resultado ótimo – a capacidade final do indivíduo; c) a diminuição da dispersão temporal para lucrar com isso e a conservação do domínio. Quer dizer, o poder se articula ao tempo, controla-o e garante sua utilização.

As táticas disciplinares compreendem o tempo como evolutivo – os momentos se integram um ao outro para chegar a um terminal estável. É preciso lembrar que o século XVIII é a época da idéia de progresso das sociedades e da gênese dos indivíduos. As técnicas disciplinares são correlatas às técnicas de poder como é, também, uma nova maneira de gerir o tempo útil – por recorte segmentar, por seriação, opor síntese e totalização. Em outras palavras, tal qual a orientação política e econômica que pretende levar as sociedades ao progresso, a escola, em sua organização línea,

continuamente progressiva, dirige o comportamento para um ponto terminal; caracteriza o indivíduo em relação ao outro e ao percurso a seguir; realiza, assim, na forma de coerção, um crescimento, uma qualificação.

Em suma, os mecanismos disciplinares repartem os corpos e faz seu enquadramento; fraciona o tempo; exaure os atos, decompondo e recompondo as atividades; capitaliza o tempo; divide em séries, segundo as aptidões e os níveis de desempenho de cada indivíduo, hierarquiza-o em termos de valor na escala da malha social. É uma técnica de sujeição que substitui o corpo mecânico pelo corpo natural, portador de forças utilizáveis, para dele extrair o resultado ótimo; corpos que devem ser duráveis. A partir do século XVIII, processa-se outro tipo de subjetividade, atravessada pelas relações de poder e saber. De acordo com Foucault (1975/2007:137), o exercício disciplinar é uma tecnologia política do corpo e de sua duração que tende para uma sujeição que nunca terminou de se completar.

O estado de vigilância não é um dispositivo recente nas sociedades. Ao lado da construção de novas tecnologias como óculos, lentes, feixes luminosos ao longo da época clássica, tivemos a infiltração de pequenas técnicas de vigilância múltiplas e entrecruzadas para a observação da multiplicidade humana. O modelo considerado ideal é o acampamento militar em que o poder pode ser exercido por um jogo de vigilância exata. O olhar vigilante não se restringe somente aos comandantes, cada olhar funcionava para o poder global. A arquitetura do acampamento militar – plano quadrado perfeito; com a definição exata das aléias, o número e a distribuição das tendas, as entradas, as filas, as colunas – permite uma rede de olhares que serve para o controle de uns aos outros: um diagrama de poder com efeito de visibilidade geral (Foucault, 1975/2007:143-144).

O interessante da análise de Foucault é que essa arquitetura, que não serve mais para ser vista (os palácios) ou para vigiar (as fortalezas), permite a vigilância interior de forma articulada; para tornar visíveis e agir sob aquele que nela se abriga; ter domínio sobre seu comportamento; ter efeitos de poder sobre ele; modificá-los. Ao contrário do velho esquema de muros espessos e portas sólidas, vai aparecendo uma arquitetura das aberturas e das transparências, um aparelho de vigiar. Foi assim nos hospitais, para que se

possam separar os doentes; na escola-edifício militar, quartos repartidos ao longo do corredor, a parede envidraçada; estrado na sala de refeição para colocar as mesas dos inspetores; latrinas com meia-portas, de modo que o vigia pudesse ver a cabeça e as pernas dos alunos, ou seja,

> [...] As instituições disciplinares produziam uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento (Foucault, 1975/2007:145).

A vantagem do esquema disciplinar é que permite a formação de uma rede sem lacuna; multiplica seus degraus; espalha-se por todo o espaço que controla, porém, é discreta e não é um freio para o seu exercício; a rede de olhares se integra no dispositivo disciplinar para aumentar seus efeitos; para aumentar sua função produtora. Foi assim nas grandes fábricas em que uma nova ordem da vigilância se organiza. Não são mais os inspetores da manufatura, aplicando regulamentos; nem o controle doméstico do mestre presente ao lado dos aprendizes. Agora é um controle intenso e contínuo ao longo do processo de trabalho: sobre a produção (quantidade, qualidade); sobre a atividade do homem: seu conhecimento técnico, sua rapidez e comportamento. Assim, "*[...] Vigiar torna-se então uma função definida, mas deve fazer parte integrante do processo de produção; deve duplicá-lo em todo o seu comprimento*" (Foucault, 1975/2007:146).

A escola não ficou isenta desse modelo de reorganização, a mesma especificação de vigilância infiltrou-se na relação pedagógica. Era preciso ordenar a desordem e a confusão que havia no ensino elementar, em função do desenvolvimento das escolas paroquiais; do aumento dos alunos e da falta de métodos, monitores, repetidores, recitadores de orações, oficiais de escrita etc. Há duas ordens nos papéis: a) aqueles de tarefas materiais: distribuir tinta e papel, ler textos etc; b) aqueles da fiscalização: anotar quem sai do banco, quem conversa, quem não tem o terço ou livro de oração, quem se comporta mal, conversa ou grita na rua, tomar conta dos que falam ao estudar; dos que brincam; aqueles que vão se informar na família sobre os alunos ausentes e os que cometeram faltas graves. Os "intendentes" são

aqueles que fiscalizam os outros "oficiais". Só os "repetidores" têm papel pedagógico: fazer os alunos ler dois a dois, em voz baixa[20].

Segundo Foucault, anos mais tarde, essa hierarquia seria duplicada por um papel pedagógico: um submestre ensina a segurar a pena, corrige os erros; outro submestre faz o mesmo com a classe de leitura; o intendente controla os outros oficiais e zela pelo comportamento geral e de adequar os novatos à escola; os decuriões marcam os que não sabem:

> [...] Temos aí o esboço de uma instituição tipo escola mútua em que estão integrados no interior de um dispositivo único três procedimentos: o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim uma observação recíproca e hierarquizada. **Uma relação de fiscalização definida e regulada está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência** (Foucault, 1975/2007:148) [grifos meus].

Com isso, o poder disciplinar cumpre o seu papel de se espalhar por todos os lados, funciona permanentemente e em silêncio. Ele é automático e anônimo. Seu funcionamento se organiza em redes de relações de alto a baixo e de baixo para cima, da direita para esquerda e vice-versa. O que essa rede faz é sustentar o conjunto, perpassado pelos efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais sendo fiscalizados. O poder de vigilância funciona como uma máquina. É certo que ela nos dá um 'chefe', mas ao mesmo tempo, é o aparelho inteiro que produz o poder e distribui os indivíduos. Assim, *"[...] a disciplina faz "funcionar" um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados* (Foucault, 1975/2007:148).

Mais uma vez o domínio sobre o corpo. Quando Foucault se refere à tomada do corpo sob a forma de captura do tempo, da administração minuciosa do ato e da vigilância hierárquica contínua e funcional, ele está se referindo, de fato, ao controle da mente do indivíduo, de sua consciência, e não tão somente da carne.

[20] Nota 9, ibidem, pág, 191. M.I.D.B Instruction méthodique pour l'école paroissiable, 1669, p.68-83.

Se espiarmos por debaixo da estratégia disciplinar, vamos notar que há um mecanismo penal. Ele é um modelo reduzido do tribunal. Tudo que não estiver adequado à regra, ou dela se desvia, é passível de penalidade: a falta do soldado que não cumpre o manejo requerido da arma; a falta do aluno como uma inaptidão em cumprir as tarefas. Na propagação dos efeitos de poder, por meio da rede de relações, ocorreu um esquema de micropenalidade: a) do tempo: atrasos, ausências, interrupções de tarefas; b) da atividade: desatenção, negligência; c) do comportamento: grosseria, desobediência; d) dos discursos: tagarelice, insolência; e) do corpo: gestos não conformes, sujeira; f) da sexualidade: imodéstia, indecência. É utilizado um processo sutil de punição que vai do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Quer dizer, penalizar as condutas mais tênues e dar punição àqueles que são indiferentes ao aparelho disciplinar. Foucault (1975/2007:149), completa esse dado, chamando de universalidade punível-punidora, a qual cada indivíduo está preso. Ele nos traz um exemplo tirado de *J.B. de La Salle*[21], em que

> [...] Pela palavra punição, deve-se compreender tudo o que é capaz de fazer as crianças sentir a falta que cometeram, tudo o que é capaz de humilhá-los, de confundi-los; ... uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto (13).

As questões que até aqui levantei de ordenação da massa em desordem, como as atribuições de tarefas, quer materiais quer de fiscalização (logo, atribuição de poder) e o mecanismo penal subjacente ao uso dos mecanismos disciplinares, como a punição de ordem física ou moral, já estavam preestabelecidos no Plano de Educação Nacional, de Lepelletier (Gadotti, 2006:101-106). Vejamos.

[21] Nota 13,pág. 191. *Conduite des Écoles chrétiennes* (1828), 204-205.

Em seu artigo XIII, diz que:

> A principal parte da jornada será empregada pelas crianças de um e outro sexo nos trabalhos manuais.
> Os meninos dedicar-se-ão aos trabalhos possíveis de sua idade, seja apanhar e distribuir materiais sobre as estradas, seja nas oficinas de manufaturas que se encontrem aos cuidados da casa de instrução nacional, seja nas tarefas que poderão ser executadas no interior da casa; todos serão exercitados no trabalho da terra.
> As meninas aprenderão a fiar, a costurar e limpar; poderão ser empregadas nas oficinas de manufaturas vizinhas ou em trabalhos que poderão ser executados no interior da casa de educação (...).

Em seu artigo XVI, diz que:

> Toda criança de um e outro sexo, com idade acima de oito anos, que, na jornada precedente de um dia de trabalho, **não tiver preenchido a tarefa equivalente,** à sua nutrição, **não tomará sua refeição** senão após os outros, e terá a **humilhação de comer sozinha;** ou será **punida como admoestação pública** que será indicada pelo regulamento [...]

A lei de Lepelletier, também, se ocupou com a questão da vigilância, mas, nesse caso, o regulamento captura também os pais tanto em termos de punição como em torná-los agentes fiscalizadores do próprio processo educativo no qual subjaz uma ordem disciplinar.

Nos artigos II e III, temos:

Artigo II

> Quando a criança tiver atingido a idade de cinco anos completos, o pai e a mãe (ou se órfã, seu tutor) serão obrigados a conduzi-la à casa de educação nacional do cantão e entregá-la nas mãos das pessoas que estiverem indicadas para isso.

Artigo III

> Os pais e mães ou tutores que negligenciarem o preenchimento desse dever perderão os direitos de cidadãos e serão submetidos a um duplo imposto direto durante todo o tempo que subtraírem a criança à educação comum.

No artigo XXIV, estabelece-se o corpo de vigilância, chamado de conselho:

> Para reger e velar pelos estabelecimentos de educação nacional, somente os pais de famílias domiciliados no cantão ou seção formação um conselho de 52 pessoas escolhidas entre eles.
>
> Cada membro do conselho **será obrigado a sete dias de vigilância** no decorrer do ano, de modo que cada dia um pai de família será aproveitado na casa de educação.
>
> **Sua função** será de velar pela preparação e distribuição dos alimentos das crianças, **pelo emprego do tempo e sua divisão entre o estudo, o trabalho das mãos e os exercícios;** pela exatidão dos professores e professoras ao preencher as tarefas que lhes são confiadas; pela propriedade; **pela boa conduta** das crianças e da casa; pela manutenção e execução do regulamento; enfim, cada membro do conselho **deverá** providenciar o que as crianças receberão em caso de doença, providenciar a respeito dos socorros e cuidados convenientes.
>
> Quanto ao mais e **aos detalhes** das funções do pai de família supervisor, serão explicados pelo regulamento. O conselho de pais de família proporá, além disso, uma administração de quatro membros retirados de seu seio para determinar, segundo os tempos e as estações, os alimentos que serão dados às crianças; regular as vestimentas; fixar os gêneros de trabalhos manuais em que as crianças serão empregadas; e determinar seu preço.
>
> A organização e os deveres, tanto do conselho geral dos pais de família como da organização particular, serão mais amplamente determinados por um regulamento. [grifos meus].

Como se pode notar, uma preocupação com o detalhe.

A educação iluminista ocupa-se em marcar a idéia de individualidade que no Antigo Regime não era evidenciada; foi positiva em reconhecer a multiplicidade humana; em querer estender a educação a um número maior possível de crianças e que fosse custeada pela República; de trazer as famílias para dentro da instituição. Contudo, isso não foi sem custo e nem à toa. A intenção de formar um cidadão, de dar-lhe instrução útil, distribuir o conhecimento, minimizando os privilégios não foi, puramente, em cima do humano que se agiu, mas em cima da formação de um sujeito que se adestrasse para as intenções emergentes.

Não que se queira jogar a água fora junto com o bebê, mas não podemos fazer vistas grossas para muitas das intenções, mesmo porque muitas delas ainda estão muito vivas em nossos dias. Sem querer entrar no mérito da questão, por fugir ao objetivo deste trabalho, cabe lembrar que as medidas

punitivas, como a ameaça de prisão aos pais que não colocarem seus filhos na escola, por algumas cidades brasileiras divulgada pela mídia nacional, como também, questionar o papel punitivo que o Conselho Tutelar pode acabar por adquirir nas mãos de alguns dos diferentes atores da educação, muitas vezes, ingenuamente ou não, ameaçando os pais em encaminhar as crianças para esse órgão, caso não tomem alguma providência em relação ao comportamento delas na escola. Quer dizer, usando pelo avesso o poder de um recurso que tem por objetivo proteger[22]. Com isso, é possível observar que o poder dado pelo mecanismo disciplinar escapa ao controle de alguns; torna-se difuso nas mãos de todos que participam de determinada malha de relações sociais. A educação vira caso de polícia! Em outro aspecto, pais que ameaçam os próprios filhos de os encaminharem para o Conselho Tutelar, caso não se corrijam em diversas vertentes[23].

O dispositivo de vigilância também era uma atribuição dada à criança, prevista na proposta de Educação Nacional. O artigo IX reza que:

> [...] Em cada uma dessas divisões [50 crianças para um professor], as crianças serão classificadas de maneira tal que **os mais velhos serão encarregados de vigiar os mais jovens** e de fazê-los repetir as lições sob as ordens de um inspetor, professor ou professora, assim como será explicado pelo regulamento.[grifos meus].

Diferenciar, comparar, fiscalizar, valorizar são medidas específicas que a disciplina se utiliza para normalizar. As disciplinas fazem surgir o poder da norma que estava presente mesmo antes do século XVIII, vindo a unir-se a outros poderes – a lei, a palavra, o texto, a tradição. Juntamente com a vigilância, a norma é um dos grandes instrumentos de poder no fim da idade clássica. Privilégio, status e filiação vão sendo substituídos por um conjunto de graus de normalidade como sinal de filiação a um corpo social homogêneo, mas que classifica e hierarquiza e distribui lugares. Ao mesmo

[22] Durante um momento de espera na escola, ouvi, informalmente, o relato de uma das professoras em que mostrava sua indignação por ver que os pais não conseguiam controlar o filho. Dizendo a eles que caso não tomassem providências, ela encaminharia a questão ao Conselho Tutelar. Porém, ela se esquece de que isso seria muito mais uma ação punitiva, contra alguém que seria tão vitimado por uma circunstância social, do que seria uma solução para o problema de ordem educativa em si.

[23] Ouvi um relato de uma mãe moradora da periferia de São Paulo com relação a seu filho, dentro de um supermercado, que aqui só é ilustrativo.

tempo em que regulamenta e homogeiniza, individualiza e, assim, mede os desvios e especialidades, e torna úteis as diferenças, sempre as ajustando umas às outras. O poder de igualdade formal – homogeneidade – introduz a gradação das diferenças individuais como um imperativo útil (Foucault, 1975/2007:153-154).

Há outro dispositivo que irá se unir às técnicas de vigilância e às sanções que normaliza. É o exame. Por meio dele, é possível vigiar, permitindo qualificar, classificar e punir. É uma visibilidade que permite diferenciar e sancionar os indivíduos, sendo o mais ritualizado de todos os dispositivos disciplinares. No fim do século XVIII, o hospital se organiza como um aparelho de examinar. Seu ritual era a visita regular que vem em substituição à inspeção de antigamente, descontinua e rápida, pondo o doente em situação de exame perpétuo.

O mesmo acontece com a escola. Ela se torna um aparelho de exame contínuo que acompanha todo o desenrolar do ensino. Aqui, a questão é a comparação perpétua de um com todos, permitindo medir e sancionar, como provas de classificação todos os dias da semana (ortografia, aritmética, catecismo, caligrafia); prova todo mês para designar os méritos (Foucault, 1975/2007:155). Ainda segundo o filósofo, desde 1775, há dezesseis exames por ano na escola de *"Ponts et Chausséees"*. Ao mesmo tempo em que permite ao mestre transmitir saber, levanta um conjunto de conhecimento sobre seus alunos; uma verdadeira troca de saberes. Todavia, apesar de garantir a passagem de conhecimento do mestre ao aluno, retira do aluno um saber reservado ao mestre:

> A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia. E do mesmo modo como o processo do exame hospitalar permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da escola "examinadora" marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência (Foucault, 1975/2007:155-156).

Em poucas palavras, o exame é o elo entre um saber e um exercício de poder.

Foucault (1975/2007:161) conclui que o dispositivo do exame é um controle normatizante que se encontra no cerne dos processos que constituem o indivíduo como objeto e efeito de poder, ao realizar as grandes funções disciplinares de repartir e classificar, extrair o máximo de forças e do tempo, a acumulação ótima das aptidões. Quer dizer, a fabricação de um indivíduo celular, orgânico, genético e combinatório. O dispositivo disciplinar é uma modalidade de poder.

No regime disciplinar, o poder se torna mais anônimo e mais funcional, tendendo a ser mais individualizados aqueles sobre os quais ele se exerce: a criança é mais individualizada que o adulto; o doente mais que o homem são; o louco mais que o normal. Para se individualizar um adulto, pergunta-se o que ainda há nele de criança. Resulta que, para Foucault, o indivíduo é o átomo fictício de uma representação ideológica da sociedade e também uma realidade fabricada para essa tecnologia de poder chamada disciplina.

Composição de forças eficientes é uma exigência disciplinar para o trabalho. Como já foi dito, o século XVIII se caracteriza pelo desenvolvimento do setor de produção de cunho capitalista. Da organização da sociedade feudal – constituída de unidades estanques, os feudos, e agrária – para a formação de Estados – as monarquias absolutas, a da França derrubada pela Revolução de 1789. A substituição da terra pelo dinheiro como símbolo de riqueza; o crescimento do comércio; o crescimento das cidades; da manufatura ao sistema fabril e o conseqüente acúmulo de capital, por meio da troca de mercadorias, exigiu-se uma quantidade de mão-de-obra. Essa mão-de-obra necessária para a indústria foi fornecida pela expulsão dos camponeses de suas terras e, assim, forma uma massa trabalhadora livre e sem propriedades. Com o advento da máquina, o artesanato, o sistema doméstico e a manufatura são eliminados, já que podia fabricar os produtos com muito mais rapidez e de custo mais barato. Nesse sentido, o trabalhador perde o controle do processo de trabalho; é ele que se adapta ao processo de produção e não mais o contrário (Pereira; Gioia, 2003b:163-174).

O indivíduo que vai formar, inicialmente, a força produtiva do sistema capitalista é essa população, com essas características. A condição do homem se adaptar ao trabalho é questão que a disciplina veio resolver. Para além

disso, seria necessário que tal força produtiva tivesse um resultado superior à soma dos elementos. Essa exigência, a disciplina vem suprir. Já não é mais, apenas, distribuir os corpos e extrair-lhes o tempo. É necessário compor forças eficientes Uma das maneiras para isso, é o corpo tornar-se um elemento móvel e articulável a outros corpos; o que interessa é a boa ordem, a regularidade, o lugar que ocupa segundo o qual opera seus deslocamentos. Os corpos, assim, se organizam como peça de uma máquina multissegmentar. A outra maneira é ser uma peça e várias séries cronológicas que a disciplina deve combinar para formar o tempo composto – o tempo de uns deve se ajustar ao tempo de outros para se extrair a máxima quantidade de forças de cada um, combinando-as em um resultado ótimo (Foucault, 1975/2007:138-139).

Será no ensino primário que esse acerto cronológico será mais útil. Do século XVII ao começo do século XIX, a escola mútua se constrói de uma engrenagem a outra. Nela, os alunos mais velhos fazem tarefas de simples fiscalização, depois o controle do trabalho, em seguida, de ensino. Ao final, todos os alunos durante o tempo todo estavam ocupados ensinando ou aprendendo: cada nível, a cada momento combina-se para ser utilizado no processo geral de ensino.

Um terceiro ponto a se considerar nesse esquema de potencialização das forças é a exigência de um comando preciso. A atividade do indivíduo disciplinar se sustenta pela eficiência que se encontra na brevidade e na clareza: a ordem deve provocar o comportamento desejado, sem que a ordem seja explicada ou formulada. O mestre fará uso da sinalização na relação com aquele que lhe é sujeito: o importante é perceber o sinal e logo reagir a ele. Tal esquema é uma técnica de treinamento que visa ao corpo disciplinado; que obedeça ao que quer que lhe seja ordenado, de maneira obediente e cega; qualquer sinal de indocilidade seria um crime.

Assim, foi estendido o treinamento aos escolares: poucas palavras, nenhuma explicação, o máximo de silêncio que se interromperia por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre:

> [...] O primeiro e principal uso do sinal é atrair de uma só vez todos os olhares dos escolares para o mestre e fazê-los ficar atentos ao que ele lhes quer comunicar. Assim, toda vez que este quiser chamar a atenção das crianças e fazer parar qualquer exercício, baterá uma vez. Um bom escolar, **toda vez que ouvir o ruído do sinal pensará ouvir a voz do mestre** ou antes a voz de Deus mesmo que o chame pelo nome [...] (Foucault, 1975/2007:140) [grifos meus].

Caberá ao aluno aprender o código de sinais e atendê-lo prontamente. Essa exigência de resposta automática se expande do sinal para as ordens verbais como sinalização:

> **Entrem em seus bancos.** À palavra **Entrem**, as crianças colocam com ruído a mão direita sobre a mesa e ao mesmo tempo passam a perna para dentro do banco; às palavras **em seus bancos**, eles passam a outra perna e se sentam diante das lousas... **Pegar-lousa,** à palavra **pegar**, as crianças levam a mão direita ao barbante que serve para suspender a lousa ao prego que está diante deles, e com a esquerda pegam a lousa pelo meio; à palavra **lousas**, eles soltam e a colocam sobre a mesa (57) (Foucault, 1975/2007:141) [grifos meus].
>
> [24]

Para Foucault (1975/2007), o exército, de fato, garante a paz civil nos grandes Estados do século XVIII, sendo tanto uma força real (ameaçadora) quanto uma técnica e um saber que podem projetar seu esquema sobre o corpo social. Entende ele que a política, como técnica da paz e ordem, pôs em funcionamento o dispositivo do exército perfeito, o da massa disciplinada, da tropa dócil e útil. Os Estados se serviram de uma minuciosa tática militar e política para fazer o controle dos corpos e das forças individuais. Os filósofos e juristas do século XVIII sonhavam com uma sociedade perfeita, mas também com um sonho militar da sociedade em que o fundamental era uma máquina com engrenagens cuidadosamente subordinadas, das coerções permanentes, os treinamentos indefinidamente progressivos, a docilidade automática.

[24] Nota 57, Foucault 1975/2007, p.190. *Journal pour l'instruction élémentaire*, abril de 1816. Cf. R>R. Tronchot, *L'enseignement mutuel en France*, tese datilografada, I, que calculou que os alunos deviam receber mais de 200 ordens por dia (sem contar as ordens excepcionais); só de manhã 26 ordens por voz, 23 por sinais, 37 batidas de campainha e 24 por apito, o que faz um toque de campainha ou de apito cada 3 minutos.

Para Foucault (1975/2007), pelo uso da arte de construir – a tática – com os corpos localizados, as atividades codificadas e aptidões formadas, a combinação das diferentes forças majorada por sua combinação calculada é, sem dúvida, a forma mais elevada de prática disciplinar.

Até aqui, procurei caracterizar a constituição da concepção de disciplina, em Foucault, por meio de uma explanação acerca do desenvolvimento de uma sociedade em um momento histórico muito importante para a humanidade.

Permito-me dizer que o século XVIII serve como um divisor de águas entre a experiência social de antes e depois dele. Foi naquele século que se concretizou um modo de ser, que se desenvolveram modos mais refinados de fazer gente do que em qualquer outro tempo. O meio utilizado foi os dispositivos disciplinares que se difundiram por todo o tecido social.

A disciplina fabrica indivíduos, porque 'adestra' multidões confusas, móveis, de corpos inúteis para uma multiplicidade de elementos individuais. Ela é a técnica que toma os indivíduos como objetos e como instrumento de seu exercício.

A estratégia disciplinar é um poder. Poder sutil, de procedimentos humildes e menores que invadem esquemas maiores de poder. É uma invasão minuciosa, lenta e secreta. Quando Foucault constrói seu conceito de poder, não o faz se referindo a ele como um poder centralizado, não como forças dominantes. Nem, tampouco, pensa o poder como uma forma de sujeição violenta. O poder, para ele, não deve ser concebido em forma de instituições ou aparelhos garantidores de sujeição – não é a soberania, o Estado, a Lei ou uma unidade de dominação. Estas são, sim, suas formas terminais.

Foucault (1976/2005:89-91) entende o poder como:

> [...] a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formação da lei, nas hegemonias sociais (Foucault, 1976/2005:88-89).

Em outras palavras, o poder não é central, não é hierárquico, não é estável. O poder está em toda parte, porque provém de todos os lugares. Sendo que o poder, no que tem de permanente, é apenas o efeito de conjunto dessas modalidades encadeadas que se apóiam umas nas outras. O poder não é algo que se adquire ou que se guarde; ele é exercido a partir de inúmeros pontos e por meio de relações desiguais e móveis. As relações de poder são imanentes, efeitos imediatos; são condições internas das diferenciações. O poder vem de baixo, isto é, não há uma matriz, uma oposição binária entre dominadores e dominados. Há correlações de forças múltiplas que se formam e atuam na família, no sistema produtivo, nas instituições; servem de suporte a efeitos de clivagem que atravessam o corpo social. São convergências de afrontamentos locais que se ligam e formam as grandes dominações de efeito hegemônico.

As relações de poder são intencionais: não há um poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos. O que não significa que se restrinja a um grupo, a um sujeito, a uma casta, ou àqueles que tomam o Estado. Elas geram um conjunto de rede de poderes que faz a sociedade funcionar. Portanto,

> [...] o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (Foucault, 1976/2005: 89).

Assim, as relações de poder não estão em uma posição de superestrutura, mas possuem um papel reprodutor. Por essa assunção, Foucault (1975/2007) assevera que os efeitos de poder, que fabricam uma tecnologia específica chamada disciplina, não devem ser entendidos em seus termos negativos, ou seja, aquele que exclui, reprime, mascara, esconde, mas em seus termos positivos, porque, na verdade, o poder produz realidade, campos de objetos e rituais de verdade. *"O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção"* (Foucault, 1975/2007:161). Ele nos convida a entender que é nas correlações de forças que se deve tentar analisar os mecanismos de poder: uma microfísica do poder.

O que caberia perguntar, nesse momento, seria de que forma, ou onde o poder e o saber se encontram e como se difundem pela malha social. "*É justamente no discurso que vem a se articular poder e saber"* (Foucault, 1976/2005:95). Para isso, ele concebe o discurso como segmentos descontínuos, cuja tática não é uniforme nem estável. O discurso não tem uma relação de dominante-dominado, mas uma multiplicidade de elementos discursivos que entram em estratégias diferentes. É preciso recompor os ditos e os não-ditos; as enunciações exigidas e as interditas; as variantes e os efeitos diferentes segundo quem fala; sua posição de poder, seu conteúdo institucional; a utilização de formulas idênticas para objetivos opostos.

Em suma, os discursos são elementos táticos no campo das correlações de força. Cumpre-se entender os discursos a partir de sua produtividade tática – efeitos de poder-saber – de sua integração estratégica – correlações de forças para utilização em tal episódio nos diversos confrontos – (Foucault, 1976/2005:95-97).

Nessa correlação de força de poder, organizam-se os mecanismos disciplinares com sua função organizadora e de sanções normalizadoras. A disciplina, como fabricante de indivíduos e poder, não deve ser identificada com uma instituição ou aparelho. Ela é uma modalidade de exercício de poder, que se compõe de um conjunto de técnicas e procedimentos. Ela é uma tecnologia de poder. Com efeito, ela pode estar a cargo de instituições – penitenciárias, casas de correção do século XIX, casas de educação, hospitais; ou em instâncias que nela encontram uma forma de reforçar seus mecanismos internos de poder – como, por exemplo, verifica-se nas relações intrafamiliares e na maneira como se disciplinou a célula pais-filhos, em que a família se tornou o local privilegiado da questão disciplinar; ou em aparelhos estatais que têm por função fazer reinar a disciplina na escala da sociedade: a polícia.

Muito se mencionou o termo dispositivo nesta construção teórica. Já foi dito que a sociedade, a partir do século XVIII, se organizou de modo disciplinar, fazendo uso dentro dessa estratégia de diferentes dispositivos em diferentes táticas. Penso ser oportuno trazer a assunção do termo dispositivo

em Foucault, para que se possa fechar o raciocínio no que tange à questão da disciplina como uma prática da sociedade ocidental, nesse caso.

No pensamento foucaultiano, dispositivo refere-se, em primeiro lugar, como um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas (lembra-se da arquitetura dos colégios jesuítas?), decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos (o que é louco e o que é normal), proposições filosóficas, morais e filantrópicas. Aquilo que é dito e o que não é dito, principalmente. Os dispositivos são uma rede que se estabelece entre estes elementos.

Em segundo lugar, é preciso entender a natureza da relação entre os elementos heterogêneos. Por exemplo, um determinado discurso pode ser um programa de uma instituição, ou pode ser o elemento que mascara uma prática, ou ainda, como uma reinterpretação dessa prática. Entre os elementos discursivos existe um tipo de jogo: mudança de posição. Em terceiro lugar, dispositivo é um tipo de formação, em um determinado momento histórico, que teve a função de responder a uma urgência. Por exemplo, a absorção de uma população flutuante que a economia mercantilista achava incômoda, em que um dispositivo de controle-dominação funcionou como uma estratégia. Em suma, o dispositivo define-se por uma estrutura de elementos heterogêneos e tem uma gênese: um objetivo estratégico.

O século das Luzes inventou o cidadão de direito; propôs a igualdade e a fraternidade; inventou a liberdade, mas, também, inventou as disciplinas e o exame. Foi quando deixamos de ser alma e nos tornamos cidadãos – corpos dóceis.

A Revolução Francesa marcou o nascimento de um novo projeto político-social para o homem; não mais Alma – sujeita aos desígnios dos padres e do Antigo Regime, ao qual o mundo ocidental estava submetido, mas sim, Cidadão (Garcia, S.S. 1999:56). De acordo com a autora, o cidadão é fruto dessa nova ordem social. O homem, visto agora como materialidade, controla seus instintos animais e desejos; conduz-se pelo consenso chamado, agora, de Lei; não peca contra o divino, mas sim contra a sociedade. Ele é normatizado pelas Leis do Novo Regime. Ele rompe com a barbárie da

Inquisição e do Antigo Regime. Agora, sua ação no social é de acordo com os papéis que lhe são designados. Um homem arquitetado sob as idéias da razão, da sociedade organizada, regulado pelo consenso geral para uma organização social. Cita Garcia que o *"Contrato Social"*, de Rousseau é o exemplo maior desse projeto, pois edita regras de exercícios da política e também de convivência social: de ordenação de novos papéis dos indivíduos, de normatização social da subjetividade. O homem das Luzes é ordenado, normatizado pela prática da política e pelo exercício da cidadania.

> [...] Por necessidade política, o ideário da Revolução trata não só da organização do poder político, mas também da reorganização da família e das relações entre os indivíduos, uma vez que a reforma proposta abalava toda a estrutura social. O bom cidadão espelha-se na imagem do antigo bom cristão – o homem correto é o que atua em sociedade tendo em vista o bem-estar comum e, para tanto, tendo também sob o controle da razão todos os seus instintos selvagens. O que anteriormente tinha *status* de pecado – endemoniamento, possessão, bruxaria, passa agora a ser crime – transgressão**,** **rebeldia**, subversão, selvageria, desrazão (Garcia,S.S.1999:60) [grifo meu].

Garcia, S.S. (1999:65) nos lembra que outra revolução contribuiu para a formação do imaginário do indivíduo do século XVIII – a Revolução Americana. Se na França movimento revolucionário tinha por base a liberdade e a igualdade, nos Estados Unidos, a luta era contra o poder além-mar que se impunha sobre a colônia e impedia seu progresso.

Os norte-americanos temiam tudo que se referisse à monarquia; queriam deixar para trás o subjugo do poder do soberano; temiam a concentração de poderes típicos do Antigo Regime; rejeitavam o poder supremo, vitalício e hereditário do desmando do rei. Isso fez que defendessem o direito à autonomia dos estados, quando do processo de independência. O povo norte-americano formou-se por um grande número de britânicos que imigraram para a América do Norte, devido às dificuldades econômicas européias; atraídos pela possibilidade de um Novo Mundo, onde haveria a liberdade religiosa e terra farta para realizar o sonho americano. A sociedade americana foi composta por imigrantes de diferentes grupos religiosos. Em função disso, além da fragmentação política da época da Confederação,

buscava-se por uma identidade nacional; um sentimento de pertencer a uma comunidade. Vale ressaltar que os peregrinos do século XVII – grupos religiosos radicais da Inglaterra chamados de Os Separatistas que romperam com a Igreja Anglicana acreditavam-se predestinados. Eles enfrentavam as difíceis condições climáticas da região conhecida por Nova Inglaterra, acreditando ser os hebreus do Novo Mundo; o povo eleito por Deus que iria transformar aquelas terras em um lugar de liberdade (Junqueira, 2001).

Com isso, os homens que efetivaram a Revolução Americana guardavam fortes valores e ideais puritanos, cujo pacto fora já firmado no início da colonização a bordo da embarcação Mayflower, pois *"[...] Estabelecia-se que onde se instalassem, as decisões que afetassem a todos seriam tomadas em conjunto e os homens sempre consultados"* (Junqueira, 2001:32). Isto é, prezavam a idéia de um poder que a todos regulava. Um Estado que se funda sobre a associação e o contrato entre iguais que preservam a idéia de liberdade regulada e um poder por consenso que

> [...] deverá garantir os direitos civis de todos os seus cidadãos; e sobre a promessa da 'busca da felicidade'; do encontro com a terra do 'leito e do mel'; é, portanto, mais um novo modo de vida do que uma proposta fundada no ideal revolucionário de liberdade (Garcia,S.S. 1999:66).

Ainda, segundo Garcia, S.S.(1999:66-67), na revolução francesa, a voz do cidadão é sua essência e sua maior força; na revolução americana, o indivíduo é aquele que fará todas as modificações políticas e sociais por ela engendradas. Dessa forma, o homem comum ganha o espaço do homem político, e o individualismo impõe-se sobre as questões do grupo; a busca pela riqueza se transfere para o direito particular de trabalho; o tempo significa a possibilidade de concentração de capital. Para a autora, as idéias revolucionárias francesas e americanas são diferentes, todavia, complementares e ambas povoam o imaginário do homem do século XIX.

Em suma, o ideário francês e o americano no uso de diferentes mecanismos[25] vão fundar um novo modo de vida, uma nova subjetividade – disciplinada e individualista.

1.5 NA BASE DA INDISCIPLINA UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA

Não é recente a preocupação com a indisciplina. Pelo até aqui exposto, ela é foco de atenção desde o período iluminista. A simples constatação disso é a ainda atual preocupação com a indisciplina no âmbito escolar e social. A discussão sobre a indisciplina traz atrelada a ela os princípios das estratégias disciplinares, aqui discutidas por meio do pensamento foucaultiano.

No início desta primeira parte, Aquino (1998) abriu a discussão trazendo um questionamento acerca de possíveis evidências dos causadores ou responsáveis pela indisciplina no cenário escolar, dando outro direcionamento para essa questão. *"Será que a indisciplina está fora da escola?"*, pergunta-nos ele.

Esse é um tema que outros trabalhos (La Taille, 1996; Aquino 1996, 1998a, 2005; Vasconcellos s/d; Fernandes, 2007; Ferreira, 2007; Foster *et al*, 2005; Ratto, 2006,2007; Xavier, 2006; Garcia, J. 1999, 2006; Rego, 1996 Schilling, 2007, Guimarães, 1988, entre outros) têm tratado em suas características elementares, como também caminhando para a forma mais grave de indisciplina, a violência (Aquino, 1998b; Charlot, 2002, Guimarães,2005). Cada um desses autores faz suas discussões a partir de diferentes bases teóricas, dando os encaminhamentos segundo os seus entendimentos de educação, seus valores, seus compromissos, suas responsabilidades.

A questão disciplinar tem sido também objeto de estudo em pesquisas de pós-graduação. Dos vinte e nove trabalhos no período de 2000 a 2007 que me foi possível encontrar, temos o tema da indisciplina desde TCCs até tese

[25] O filme "A Letra Escalarte" dá uma visão panorâmica dos mecanismos disciplinares, de controle, coerção e de punição na fundação da sociedade americana: a deleção, um deles. Direção de Roland Joffé, 1995. No filme "Perfume de Mulher", pode ser vista a presença dos tribunais dentro da escola, como forma de disciplina, controle e sanção.

de doutoramento, em diferentes regiões do Brasil (Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Brasília, Paraná, Mato Grosso, etc), tendo sido abordados por diferentes áreas de saber (Psicologia, Psicologia da Educação, Serviço Social) afora a Educação com diferentes bases teóricas e diferentes recortes do fenômeno.

Interessante notar que os contextos investigados iam desde a quarta série do Ensino Fundamental às series do Ensino Médio, envolvendo ambos os gêneros, abarcando discussões sobre agressão, violência; envolvendo descrições, história, sentimentos acerca do fenômeno, a partir de diferentes pontos de vista – do aluno, do professor, do funcionário escolar, da experiência do pesquisador etc. A duas pesquisas alcançadas mais antigas datam de 1979 e 1996.

Este levantamento já nos mostra a relevância do assunto para aqueles que se preocupam em compreender os fatos que ocorrem no cotidiano escolar. Em geral, esses trabalhos se referem à indisciplina como um fenômeno complexo; um conflito que desafia, desencontros, delitos, ou seja, uma experiência negativa e angustiante. Mas também, procuram encontrar um meio de solucionar o problema que vem afligindo a educação brasileira. Destaca-se que não é somente no Brasil que isso está acontecendo; em outros países como Estados Unidos, Franca, Finlândia, o mesmo acontece, conforme as notícias que nos chegam pela mídia[26].

De modo geral, o interesse no tratamento dado à discussão da indisciplina nesses trabalhos é o questionar se não é a própria autoridade; os próprios dispositivos disciplinares que estariam provocando um comportamento entendido como indisciplinado. Eles revelam que os educadores, psicólogos, sociólogos já não mais assumem, de imediato, responsabilizar o aluno ou o professor, mas sim, começam a questionar os próprios mecanismos de funcionamento da escola. Isso é, sem dúvida, muito bom, porque rompe com os discursos decorrentes, dando a possibilidade de ver a indisciplina por outro ângulo – o do poder, das relações de poder.

Falar de indisciplina tornou-se premente nos últimos anos. O que revela esse fato é a grande incidência de acontecimentos de atritos, confrontos que

[26] Ver Artigo: *Violencia em las escuelas*. Mori Ponsowy para o La Nación, 20.11.2007, Buenos Aires, Argentina.

professores enfrentam em seu dia-a-dia no trabalho educativo. Uma pesquisa recente, elaborada por Roberta Biondi[27], por meio do INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira, mostrou que 64% dos diretores de escolas estaduais e 54% das municipais e 47% das particulares reclamam da indisciplina dos alunos. Atrelada a essa queixa vem que 67% dos dirigentes estaduais e 56% dos municipais se queixam da falta de recursos pedagógicos contra 19% da rede privada. Para os analistas consultados pelo jornal Folha de São Paulo, esse resultado não surpreende, uma vez que a indisciplina dos alunos tem sido citada como *um problema comum* na realidade escolar, tanto na rede pública quanto na privada.

Pela mídia, também, chega a notícia do efeito catastrófico da indisciplina na saúde dos professores, pois eles acabam por tomar atitudes agressivas, em decorrência do desespero causado pelo mau comportamento dos alunos, e acabam tendo que se retirar para tratamento médico[28].

Uma pesquisa da Apeoesp[29] (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) revela que 76% dos docentes entrevistados afirmam que a progressão continuada contribui para a violência na escola e que 77,3% acreditam que a superlotação das salas seja o outro forte fator.

Outro artigo, no site da SINPRO – Sindicato dos Professores de São Paulo[30] (rede privada) traz o mesmo tema – violência nas escolas – discutindo, em um livro de Caren Ruotti, Renato Alves e Viviane de Oliveira Cubas (pesquisadores do NEV/USP – Núcleo de Estudos de Violência da Universidade de São Paulo), as causas dos conflitos nas escolas. Mais uma vez temos a escola como lugar de conflitos, mas sendo também a chave para a mediação e a superação desses embates.

[27] Ver Artigo: Para diretores, sobre indisciplina nas escolas, por Antônio Góis, da Sucursal do Rio, Folha de São Paulo, 11.02.08, São Paulo,SP.
[28] Ver Artigo: "A tragédia dos professores enlouquecidos", por Gilberto Dimenstein, Folha de São Paulo, 14.10.2007, São Paulo,SP. Também seu complemento, Jornal APEOESP, Espaço do Leitor, nº 273, pág.2, de janeiro/08.
[29] Ver Artigo: "Para professores, progressão continuada contribui para a violência", por Luciana Bonadio, 08.07.2007.
[30] Ver Artigo: "Violência nas escolas, livro aponta causas dos conflitos nas escolas", por Elisa Marconi e Francisco Bicudo, SINPRO-Especiais, 27.10.07.

No artigo *Selva na sala de aula*[31], por Ruy Castro, são relatadas quatro agressões sofridas por professores de quatro diferentes localidades, no estado de São Paulo. O psicanalista Vítor Ferrari[32] escreve também um artigo sobre a violência nas escolas, por um viés da psicanálise e dando um encaminhamento para alterações nas práticas didáticas. Karina Costa[33] escreve um artigo relatando as ameaças e denúncias de maus tratos em São Paulo e Curitiba, em que a situação se caracteriza como extremamente preocupante, requerendo providências urgentes. Nesse artigo, é dito que 93,3% dos educadores pensam que os alunos são os responsáveis pela violência.

O jornal "O Tempo"[34], de Belo Horizonte-MG, relata sobre escolas que aderiram à técnica de yoga para amenizar os problemas de dificuldade de concentração, memorização e de indisciplina, tendo obtido resposta positiva. Em "*Eles dão muito trabalho*"[35], Márcia Néri descreve o trabalho em que psicólogos buscam compreender as causas das atitudes agressivas, do desprezo à disciplina ou das regras, do baixo rendimento, dando como causa alguns problemas de ordem ocasional – traumas psicológicos, transtornos neurológicos, hiperatividade – porém, superáveis com o devido trabalho com paciência e persistência, com acompanhamento que contam com a colaboração entre família e escola.

Como foi possível notar pelos diferentes artigos aqui apresentados, aqueles que vivem a experiência da indisciplina a vê como um sofrimento pessoal e educacional, repousando, em sua maioria, sobre o aluno ou a família a responsabilidade. O Estado também foi apresentado como um dos responsáveis, se considerarmos as reclamações em termos das más condições de trabalho para os professores. Para aqueles que estão fora da situação, a visão já é diferente: as causas, as origens, estariam em outros âmbitos, por exemplo, a própria escola, a atual condição social dos brasileiros, os próprios

[31] Ver Artigo: "Selva na sala de aula", por Ruy Castro, para a Folha de São Paulo, 11.07.07, São Paulo-SP.
[32] Ver Artigo: "Violência nas escolas", por Vítor Ferrari, para o Estado de Minas, 19.06.07, Belo Horizonte-MG.
[33] Ver Artigo: "87% dos professores já presenciaram casos de violência na escola", por Karina Costa, para Portal Aprendiz, 11.06.2007.
[34] Ver Artigo: "Yoga na sala de aula para aumentar a concentração", por Jaqueline Oliveira, para jornal O Tempo, Belo Horizonte-MG, 30.07.07.
[35] Ver Artigo: "Eles dão muito trabalho", por Márcia Néri, para o Jornal de Brasília, 30.07.07, Brasília-DF.

mecanismos de disciplina-poder. São dois olhares diferentes, porque são duas posições diferentes. A leitura de uma situação acontece a partir do ponto de vista do lugar que o leitor ocupa. É o que Martin (2003:172) chama de posição de leitura: "*How we feel about what happens depends of course on our reading position*". [36]

Isso não significa que uma posição desprestigie a outra. Na verdade, são complementares. A posição de quem vive a experiência são as marcas que incidem sobre seu corpo, sua mente, suas emoções. Para quem presencia, vê de fora, mantém um distanciamento que permite a reflexão e a análise, somado ao conhecimento teórico de outras áreas que possam levar à compreensão daquilo que o outro vive. Decorrendo a impressão de frieza para o segundo e de sofrimento para o primeiro. Mas, na verdade, ambos se afetam: querem encontrar um caminho de solução ou, pelo menos, de explicação. Não posso deixar de citar que a concepção do investigador não pode ser vista como o "caminho certo", uma vez que toda produção de ciência nasce a partir de um saber, de um grupo que o detém, portanto, de um lugar de poder e o fenômeno será assim nomeado.

Aquino (1996:40) aponta que, para muitos, a escola tem por objetivo dar à criança a apropriação dos conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade; que é seu papel preparar os jovens para se tornar um cidadão, no convívio na sociedade, ou que cabe a ela assegurar a qualificação dos alunos para uma profissão. Ressalta que, apesar dessas atribuições à escolarização, a indisciplina/violência não deixa de passar em branco no espaço escolar da contemporaneidade: um quadro já familiar. A indisciplina seria um dos maiores dificuldades na ação pedagógica. De fato, isso é ainda verdade. O autor entende que uma relevância teórica deveria ser dada ao assunto.

O que é preciso levar em conta é que nossas escolas ainda mantêm as mesmas prescrições disciplinares de tempos em que elas eram inquestionáveis. O mundo dos anos 1930, 1950 1970 não é o mesmo, nem seus sujeitos. Vimos, a partir da década de 1970, um forte desenvolvimento dos meios de comunicação, do mercado produtivo, de novas relações

[36] Tradução minha: Como nos sentimos em relação ao que acontece depende, é claro, de nossa posição de leitura.

comerciais e também pessoais. O mundo se expandiu: o território se ampliou e o espaço diminuiu. Requisitos da globalização em tempos contemporâneos: as fronteiras caíram e as conseqüências para o corpo social se ampliaram. Ninguém está imune de seus efeitos. Hoje, ao ligar o computador, temos acesso ao que está acontecendo num remoto vilarejo no Oriente. A televisão nos traz imagens de todos os cantos do mundo; temos acesso à dor, à alegria, ao despotismo, às vitórias, aos escândalos, a discursos de autoridades políticas, celebridades artísticas e muita mediocridade, também. O mundo entra pelos olhos, pelos ouvidos, pela boca. Empresas estrangeiras fazem seus sítios aqui, trazendo sua cultura, fomentando sua ideologia, moldando seus funcionários e trabalhadores. É o outro aqui, onde eu estou. Isso num piscar de olhos. Tudo muda rapidamente. O outro, o mundo, entra pelos poros; mesmo que não queiramos, e que em tempos mais tarde venhamos a rejeitá-lo. O mundo muda. E a escola?

A escola faz parte do conjunto de instituições que compõe o cenário social. Ela está imbricada nos diversos âmbitos que se entrelaçam e se interpenetram, tecendo o tecido social. A escola não é um elemento isolado, à parte dos acontecimentos de fora de seus muros. Ao contrário, para ela convergem os movimentos do exterior, articulando-se com os seus elementos interiores. A escola está inserida no contexto sócio-histórico que a rodeia.

Como afirma Aquino (1996:41), a escola não pode ser considerada um espelho das relações extra-escolares, mas, como instituição, é uma das peças de um tabuleiro social. Nem, tampouco, recebe, entre suas paredes, uma população abstrata, uma vez que o social também é efeito e não causa primeira.

Um apontamento interessante é feito pelo autor: se admitirmos que as escolas são testemunhas das transformações históricas, há de convir que a indisciplina escolar tem a ver com algo de nossos dias. Este é um ponto a se refletir. Em contraponto, ele retoma o modelo de funcionamento acatado na década de 1920, em cujas *"Recommendações Disciplinares"*[37] são ditadas as normas de comportamento escolar. Dentre elas, muito daquelas que este

[37] Para detalhes ver: Moraes, A.L. 1922. *Reforma da disciplina escolar: quaes os methodos por excellencia?* Rio de Janeiro, A Noite (Memória ao Terceiro Congresso Americano da Criança).

trabalho já citou nas sociedades disciplinares de Foucault: a disciplina é essencial para o aproveitamento do aluno; os alunos devem se apresentar muito antes à entrada; manterem-se em filas; cantarem o hino; manterem-se em ordem; conservar o silêncio; não arrastar os pés; evitar balançar os braços; não atirar papéis ao chão; participar do recreio sem alarido; sofrerão penas aqueles que gritarem, correrem, danificarem as plantas; deverão obedecer ao toque da campainha; não molharem o chão etc.

Pelas situações escolares nos dias atuais, isso seria música aos ouvidos. No entanto, esse modelo espelha o quartel e o professor, um superior hierárquico, aquele afiliado à lei, cujas relações interpessoais são conduzidas pela obediência e subordinação. Esse modelo educacional consiste em moldar os alunos e assegurar a observância das normas. Para Aquino (1996), com a democratização do país e a desmilitarização das relações sociais, muita coisa mudou no modo de olhar o mundo e, com isso, uma nova geração surgiu. Contudo, continua ele, apesar de estarmos diante de um novo sujeito histórico, guarda-se o padrão pedagógico semelhantes ao aluno submisso e ao professor general.

A partir disso, pode-se dizer que a escola, ainda, conserva resquícios de autoridade vertical; vigilâncias hierárquicas e sanções – aqueles já apontados por Foucault (1975/2007). Uma forma de constar-se como há ainda o ranço da disciplina ostensiva, basta chegar minutos antes da aula na classe e verificar a arquitetura: a escola organiza o lugar de cada um, a mesa do professor separada ao centro e em frente às carteiras alinhadas em fileiras, quando não, a presença do tablado em algumas faculdades, para o professor proferir sua aula – símbolo da superioridade hierárquica do professor. Mas, não, necessariamente, sua autoridade em conhecimento. Mesmo sabendo da prática de alguns professores adeptos da ação pedagógica progressista, em que quebram essas arrumações, procurando manter relações mais horizontais com o alunado, a instituição escolar, ainda, guarda essa atitude disciplinar. É certo que quando os alunos chegam, muitos desmancham essa organização, tirando as carteiras do lugar, mas a instituição educacional ainda é herdeira das normas disciplinares, de ordem, de hierarquia, visibilidade etc.

Lembrando que, ainda, temos a abertura com vidro na porta da sala em muitas instituições.

Outro exemplo que posso oferecer é de uma escola de Ensino Fundamental em meu bairro, aberta não mais que há cinco anos. Ao passar em frente a ela, deparei-me com um cartaz anunciando a abertura de inscrições para 2008 e, logo abaixo, uma inscrição reveladora: *Nosso compromisso: a disciplina.*

Assim sendo, as colocações de Aquino (1996), aqui, são bem pertinentes e atuais. Ele nos convida a refletir se é essa escola de outrora com caráter elitista e conversadora que devemos saudar (Aquino, 1996:43). Para aqueles que acreditam que com a democratização do ensino, para outras camadas sociais, foi trazida a deteriorização deste, o autor rebate dizendo que o artigo 205 da Constituição de 1988 reza o direito de educação para todos, e ela é dever do Estado, da família, promovida com a colaboração da sociedade, para o desenvolvimento da cidadania e para a qualificação profissional. E desses preceitos não devemos abrir mão. Destaco que o art.6[38] reza que:

> CAPÍTULO II – Dos Direitos Sociais
>
> Art.6º **São direitos sociais a educação**, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

sendo, portanto, da competência do Estado gerir e administrar condições para o pleno funcionamento de uma boa educação. Não se justifica dizer que a entrada de camadas sociais de menor recursos financeiros possam causar a má qualidade do ensino. Exatamente por isso, o Estado deve salvaguardar educação de qualidade.

Do ponto de vista sócio-histórico, a resposta que o autor dá à pergunta qual seriam os significados do fenômeno da indisciplina que ronda a escola é que: *"[...] Ela pode estar indicando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com demandas e valores, numa ordem arcaica e despreparada para*

[38] Constituição da República Federativa do Brasil. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006, Senado Federal, Brasília, pág.7

absorvê-lo plenamente" (Aquino, 1996:45). Quer dizer, a gênese da indisciplina estaria na rejeição pelo aluno de uma escola incapaz de gerenciar novas formas de existências sociais, em diferentes formas de relações pessoais. Também seria o confronto desse novo sujeito histórico com instituições arcaicas, com formas cristalizadas de pensar a educação, provocando um quadro de instabilidade. Isto é, a indisciplina seria a tentativa de romper com uma construção escolar secular, elitista e conversadora: *"[...] Deste este ponto de vista sócio-histórico, a indisciplina passaria, então, a ser força legítima de resistência e produção de novos significados e funções, ainda insuspeitos, à instituição escolar"* (Aquino, 1996:45)

Aquino (1996:45) apresenta outro ponto de vista que eu não poderia desconsiderar aqui nessa construção teórica: a questão indisciplinar estaria ligada a uma carência psíquica do aluno, pensada não como uma predisposição particular, mas sim como um atributo, de acordo com determinantes psicossociais, cujas raízes estão na noção de autoridade. Explicando. O acatamento da autoridade do professor viria de introjeção de determinados parâmetros anteriores à escolarização: responsabilidade, cooperação, solidariedade. Condições prementes para o trabalho em sala de aula.

Por esses elementos, pode-se notar a presença de alguns preceitos iluministas para a formação da sociedade capitalista do século XVIII: a articulação do individual na movimentação do social. De fato, não se pode prescindir de atitudes que não levem ao indivíduo manter relações de compartilhamento recíproco das situações, dentro do limite das responsabilidades e bom trato para com o outro. Nesse sentido, como fazer um trabalho educacional se uma das partes não está disposta a participar? E que, em seu lugar, entra o rompimento das inter-relações em termos de diálogo e de conduta democrática, ou que o professor não seja visto como o elemento de conexão entre o conhecimento e o aluno?

Aquino (1996) nos diz que essa estruturação psíquica anterior ao trabalho pedagógico é de responsabilidade da família, não havendo possibilidade da escola realizar essa tarefa sozinha. Nesse sentido, para que haja um efetivo trabalho educacional, os dois âmbitos – escola e família – devem ser articulados, por complementarem-se. Dessa maneira, a

responsabilidade pela educação de nossas crianças e jovens não é inteiramente da escola. Ela é um dos eixos que compõe o processo. No entanto, outras funções vêm sendo atribuídas à escola como normatização das atitudes, uma atribuição exclusivamente disciplinadora, em detrimento do seu papel de espaço de produção de ciência e cultura. Funções essas que ultrapassam o âmbito pedagógico. Severino (2003:67) tem razão ao dizer que

> A educação é mediada e mediadora, esforço de constituição de significado, explicitando sua condição ontológica de prática humana. A educação é mediação fundamental para as demais, que formam a existência histórica. A educação é um investimento intergeracional com o objetivo de inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura. Entendida a educação como prática real, superam-se as concepções espiritualizadas do processo. A educação é uma atividade como qualquer outra, é trabalho e prática social e simbólica.

Aquino (1996) conclui que talvez, a partir dessas atribuições fora do papel da escola, surjam discursos permeados de insatisfação, descontentamento[39]. Nesse sentido, implica o restabelecimento de algumas atribuições familiares. Porque, caso contrário, há um desperdício de força de trabalho qualificado e do talento do educador, por meio do desvio de suas funções e atribuições didático-pedagógico que implica um comprometimento de ordem ética.

Dos dois eixos analisados por Aquino (1996), temos que, de um lado, do ponto de vista sócio-histórico, a escola é lugar de conflito entre formas cristalizadas e forças de resistências, significando uma luta salutar entre forças antagônicas – retendo, pois, seu aspecto positivo; por outro lado, do ponto de vista psicológico, a escola é afetada pelas transformações ocorridas nas atitudes da família frente à sua responsabilidade com a educação da criança. Essas transformações irão desembocar nas relações escolares. No primeiro eixo, tem-se que o recurso para análise da indisciplina é o autoritarismo historicamente subjacente à instituição educacional; no segundo eixo, o argumento gira em torno do conceito de autoridade como infra-estrutura psicológica para o trabalho pedagógico. Em resumo, para ele, a gênese do fenômeno da indisciplina está situada fora das relações

[39] Os artigos citados corroboram essa manifestação de queixas.

professor-aluno. Nesse sentido, o autor não atribui a indisciplina ao aluno exclusivamente; nem, tampouco, atribui a responsabilidade às ações do professor. A posição do autor é que a indisciplina é um fenômeno transversal às unidades professor/aluno/escola, sendo mais um efeito "*entre pedagógico, mais uma vicissitude da relação professor-aluno, para onde afluem todas essas 'desordens' anteriormente descritas" (*Aquino, 1996:49). O encaminhamento que Aquino apresenta está centrado na relação professor-aluno, por ele acreditar que não é possível conceber a escola como algo além ou aquém da relação concreta de seus atores. A partir daí, o autor apresenta sua proposta em que uma nova ordem pedagógica deve ser estabelecida[40].

Desta maneira, vimos com Aquino que a questão central da indisciplina estaria na dicotomia entre as realidades sócio-históricas da sociedade atual e a realidade estrutural da escola, em que o movimento de uma não foi devidamente acompanhado pela outra. Inclui-se a atitude da família frente à educação das crianças. O autor encontra um encaminhamento para o problema com uma mudança no agir pedagógico na sala de aula entre aluno e professor, num processo democrático e dialógico. Em outras palavras, a solução para o descompasso nas relações educativas estaria no âmbito da ação docente, de cunho didático-pedagógico, apoiada numa relação professor-aluno de comprometimento mútuo.

Por outro viés, Guirado (1996) traz a discussão a partir do conceito de poder, de inspiração foucaultiana, que chama minha atenção a partir do título: poder indisciplina. Essa é outra visão da questão indisciplinar na escola: o poder causa indisciplina.

A autora se apóia no inovador conceito de poder que Foucault nos trouxe em sua obra, já abordado neste estudo, que será retomado apenas para se articular um raciocínio. Guirado coloca que, a partir do entendimento do conceito de poder como produtor de algo e não como algo que reprime; por não pertencente a um grupo determinado ou a uma instituição, ou seja, que alguém o tenha em detrimento do outro, mas sim, que o poder é uma relação de forças na construção de qualquer relação social, pode-se, desta forma,

[40] Para detalhes ver Aquino (1996).

compreender que há uma constante movimentação e equilibração de forças entre seus parceiros.

A malha social é constituída por uma rede de relações de poder difusa por todo o corpo social. Essas redes vão se formando nos confrontos e afrontamentos, em cada luta que se desenvolve em torno de um foco particular de poder. Essas lutas podem formar pequenos focos como, por exemplo, um pequeno chefe, um policial, um diretor de instituição, um sindicalista, um jornalista. As palavras de Foucault ilustram esta colocação:

> [...] seria necessário saber até onde se exerce o poder, através de que revezamentos e até que instâncias , freqüentemente ínfimas, de controle, de vigilância, de proibição, de coerções. (...) Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui [...] (Foucault, 1979/2005:75).

Essa movimentação de relações de poder coloca-o ora na mão de um, ora na mão de outro. Como afirma Guirado (1996), é a tensão constante do dia-a-dia de que se ouve dizer com freqüência, cuja identificação de vítimas e opressores não é tão simples de se fazer, isto é, vítimas impossibilitadas de alterar sua situação, e opressores que impõem de fora seus desmandos. Com essas colocações, Guirado aponta que Foucault fez o conceito de política descer das esferas governamentais para as relações cotidianas, como para o convívio amoroso; para a sexualidade, para as terapias, para a relação médico-paciente e para a relação professor-aluno.

> [...] Política e poder atravessam as relações cotidianas de todo e qualquer grupo, de qualquer dupla (por isso dissemos acima que poder é regional) e seus efeitos de caráter mais global se devem ao arranjo das regiões de poder assim constituído (Guirado, 1996:60).

Apossando-se do conceito de poder disciplinar, já no que tange ao controle, vigilância e sanções para a produção positiva de um corpo social disciplinado e ordenado, Guirado (1996:66-68) o encaminha para a questão da indisciplina, salientando que diante de tanto controle, o ato de “docilizar”

corpos, produz o seu contrário, ou seja, o jogo de domínio e resistência acirra-se no campo da disciplina. Exemplifica com a sensação que, muitas vezes, o professor sente-se "vigiado" pelos alunos – um efeito das relações disciplinares. São "tiros que saem pela culatra", como diz a autora. Segundo ela, o conceito pouco usual de poder de Foucault é uma modalidade de poder como jogo de forças, como produtivo e repressivo no cotidiano de qualquer relação, e assim, tem-se a indisciplina. Ela argumenta que a indisciplina é uma decorrência da disciplinarização; que, na verdade, a indisciplina faz parte da própria estratégia do poder, gerada pelos mesmos mecanismos que visam controlá-la. Dois de seus exemplos são muito interessantes. O primeiro no âmbito do cotidiano escolar; o segundo acerca de jovens em conflito com a lei:

> [...] A "cola" é exemplo disso: só faz sentido num determinado cenário de avaliação e demonstra que o aluno, de sua posição, é bastante capaz de olhar a direção do olhar do professor e produzir, exatamente na falha desse olhar, o que burla a avaliação; anula-a naquilo a que ela se propõe; o conhecimento sobre o nível de conhecimento do aluno, que o exame visa atingir, invalida-se; e o aluno dribla a situação, dando a conhecer o que "cola".
> Numa instituição, que se poderia chamar de paraeducativa, como a FEBEM, os internos infratores com freqüência dizem (muitas vezes por atos isolados ou coletivos) os jeitos de que dispõem para romper com aquela ordem. As "quebradeiras", os incêndios são, sobretudo, reações às condições da vida entremuros. Aliás, a FEBEM, para quem já pôde conhecê-la de dentro e não apenas por notícia de jornal, apresenta-se exatamente como a mais fantástica combinação entre normalização e caos. Não só da parte dos meninos. A ordem-FEBEM *é* isso (Guirado, 1986) (Guirado, 1996:68).

41

Desta feita, assevera a psicóloga que o poder indisciplina e abre a possibilidade de se considerar a indisciplina como um dos efeitos das

---

[41] Lei nº 12.469, de 22 de dezembro de 2006. Artigo 1º - A Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - FEBEM-SP, de que trata a Lei nº 185, de 12 de dezembro de 1973, alterada pelas Leis nº 985, de 26 de abril de 1976, nº 2.793, 15 de abril de 1981 e nº 9.069, de 2 de fevereiro de 1995, **passa a denominar-se Fundação Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente - Fundação CASA-SP**. Artigo 2º - Fica alterada a denominação do Conselho Estadual do Bem-Estar do Menor para Conselho Estadual de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente. (cf. http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/integra_ddilei/lei/2006/lei%20n.12.469,%20de%2022.12.2006.htm. Acessado em 20.02.08 às 8h47m.

relações de poder. Todo o aparato de dispositivos disciplinares gera exatamente aquilo que se quer evitar, colocando e incitando no discurso o que visa destruir.

Essa assertiva da autora abre espaço para trazer mais um dado do pensamento foucaultiano que até o momento não teve lugar: a relação de poder e desejo. Na entrevista em que Foucault (1979/2005:69-78) conversa com Deleuze, acerca de que talvez seja por interesses que o poder seja detido por um determinado grupo. Foucault elucida que isso se trata muito mais em termos de investimentos tanto econômicos como inconscientes.

O que ele chama de investimento de desejo, ele se refere àquilo que se possa desejar de uma forma mais profunda e mais difusa do que seus interesses. Ele ressalta que, apesar do interesse ser sempre decorrente do desejo, os investimentos de desejos modelam o poder e o difundem, podendo existir tanto ao nível do policial quanto da autoridade política. Um exemplo disso, dado por ele, é entender como certos partidos ou sindicatos, que deveriam ter investimentos revolucionários em nome dos interesses de classes, fazem investimentos reformistas ou reacionários ao nível do desejo. Não são necessariamente os que exercem o poder que têm interesse em exercê-lo; os que têm interesse em exercê-lo, não o exercem. Isto é, o desejo de poder estabelece uma relação ainda mais singular entre o poder e o interesse.

O que eu quero com isso? Se há o desejo de poder nas relações sociais, mais ainda ele saltará aos olhos daqueles que em determinado momento esteja sofrendo sua ação. Se a disciplina é um exercício de poder dentro de uma instituição que mantém o domínio saber-poder, é claro que o lado oposto terá o desejo de também exercer o poder. Sim, pois, não resta dúvida que cada grupo tem claro seu potencial, aqui, explicável pela própria reflexão foucaultiana acerca da organização social. A citação abaixo corrobora e esclarece esse ponto um pouco mais,

> [...] De fato, o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque **cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder** e, por isso, veicula o poder (Foucault, 1979/2005:160).[grifos meus].

Se a idéia inicial, no pensamento filosófico de Foucault, de que, possivelmente, os mecanismos do poder disciplinar possam levar a uma sujeição do homem, a um assujeitamento, à formação de um indivíduo de modo passível e mecânico, com esta citação do próprio Foucault, fica agora fora de questão. Como afirma Paulo Freire (1996/2004:19):

> [...] **Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados***. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável. [grifos meus].

Tomar a noção de que a questão da indisciplina é algo inerente na constituição do processo disciplinatório na educação não é nos deixar "*mordendo o rabo*" e nem em "*palpos de aranha*", afirma Guirado (1996:69). A autora tem a perspectiva de que considerar a situação concreta, munindo-se de recursos teóricos, como os que Foucault nos oferece, pode ajudar, uma vez que com eles possamos analisar o fenômeno que vivemos e fazemos, a partir de qualquer lugar que ocupemos nessas situações concretas.

E mais, se professores, educadores se apossarem de idéias como essas, poderão localizar melhor o quebra-cabeça e reconhecer que todos estão envolvidos e são protagonistas em uma estratégia de poder. Por exemplo, quando do lugar do professor, é comum a emissão de juízos a respeito das atitudes dos alunos; ou ter a compulsão de fazer chamada para controlar presenças, mesmo em faculdades, cujo costume já não seja mais esse. Como também, é preocupação do professor não deixar que os alunos o dominem. Para a autora, a qualidade das idéias de Foucault é que elas desviam das "culpabilizações localizadas". Nem alunos – indolentes e irresponsáveis, como querem alguns; nem professores – braços do poder do Estado, como querem outros – são causadores dos embates do ensino. Para ela, o trabalho de Foucault é uma contribuição para o educador, podendo não ser muito, mas é muito produtivo (Guirado, 1996:71).

Essa asserção de Guirado (não há causadores, vítimas, "culpabilização" centralizada) fica mais asseverada quando se lê em Foucault (1979/2005:131) que:

> [...] mas quando penso na mecânica do poder, penso em sua **formação capilar de existir,** no ponto em que poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida quotidiana. O século XVIII encontrou um regime por assim dizer sináptico de poder, de seu exercício *no* corpo social, e não *sobre* o corpo social (...) Também é verdade que foi a constituição deste novo poder microscópico, capilar, que levou o corpo social a expulsar elementos como a corte e o personagem do rei. [grifos meus].

Tomar a indisciplina pelas perspectivas teóricas aqui tratadas é antes de tudo procurar compreender sua gênese no lugar, no tempo onde ela e nós nos encontramos. Um fenômeno que se apresenta, não o faz isolado, em suspenso do contexto em que se inscreve. Ele estará articulado por um conjunto de fios que se tecem, cruzam; que se constituem, nem sempre fixos, muitas vezes, móveis. Um dos primeiros cuidados é procurar esse movimento tendo a devida crítica acerca dos jogos de verdades que se produzem a seu respeito. É preciso ficar atento ao 'regimes de verdade', buscar uma compreensão para além do evidente, para além da aparência. A possibilidade que se abre com os aportes teóricos que o pensamento de Michel Foucault nos traz é poder pensar de outro modo, ter um ceticismo saudável, construir outros sentidos, mergulhar em suas profundezas.

Pirei geral!

Foram dois meses de embate mental. Em minha cabeça travara-se uma luta épica entre Xangô e Inhansã. Eram trovões e raios para todos os lados. De vez em quando, vinha Ogum, de espada e tudo.

Em nossa última conversa, Maria me disse para refletir sobre aquela situação que eu vira e que quebrara com todas as minhas pretensões.

Pretensões... pois é, pretensões! Palavra interessante... pretensões.

Fazer boa pesquisa... leitura elucidantes... qualidade intelectual... postura política... investimento social... Ai! Tudo isso girando dentro de mim. A busca pelo objeto, que se perdera... a luta pelo encontro do científico, do social e do ético... as minhas próprias limitações... a realidade dura, crua e diferente... Antonieta... ah! Antonieta... a voz de Antonieta: pesquisa em que o humano esteja presente... compreender a visão social... a linguagem, ponto central do mundo atual... dar voz ao outro...

— Aiiiiiiiiii, pirei geral! Help! Preciso falar com alguém. Vou ligar prá Victória.

Victória é amizade recente; não mais de cinco anos. Veio depois de um período duro de minha vida; meio que inaugurando um novo tempo para a minha parca e medida existência nessa terra de meu Deus. Trouxe visões novas. Não sem antes ter quebrado com muito de minhas crenças e ideologias. Ah! Certo é que não eram crenças por mim arregimentadas... aquela coisa, né, dos discursos que nos envolvem; que são socados goela abaixo por todos os meios que o sistema usa. Curioso... me fez lembrar de uma professora que não gosta do termo sistema. Acha ideológico, porque tira o nome, a responsabilidade de quem fez ou deixa de fazer. Ela queria que a gente dissesse o nome do boi: o governo, o instituto, a escola, enfim. Tá certo. Bom, voltando aos discursos. E a gente engole. Ah! engole! Sem muita crítica. Bem, eu engoli por certo tempo. Também, eu não tinha arma contra; não tinha uma carta na manga para contra atacar. Engoli mesmo! Mas aí veio Victória. Baixinha, sorridente, perspicaz, muito inteligente. Sei lá porque, me acolheu. E, olha, que eu era um saco! Rebatia tudo, perguntava e reperguntava, contra-argumentava. E lá estava ela com toda paciência do mundo! Sabe, às vezes, eu ficava com dó dela, de tanto que eu a sugava para saber mais e mais. Confesso que, algumas vezes, ficava com sentimento de culpa. Eu deveria ficar

mais quietinha, bonitinha, comportadinha, fazer cara de conteúdo. Arre! Eu não conseguia. Seu eu não perguntar, argumentar, onde farei? Na feira, no supermercado, na manicure, no emprego? Se bem que, eu e algumas mulheres lá do bairro já travamos muitos debates lá no salão, discutindo as questões da vida, do político, do social, da espiritualidade, da ética. Será que salão de manicure é um bom lugar para discutir cidadania? Talvez, possamos começar um movimento... ah, deixa pra lá. Cadê o telefone da Victória, caramba.

— Alô! Oiiiiii. Tudo bem? Tá ocupada? Não! Tem um minuto?

— Ai, Victória, pirei geral.

— O quê? minha pesquisa, lá na escola pública.

— O que deu errado? Nada. Não deu errado, não. É que quando cheguei lá, encontrei uma coisa muito diferente do que eu havia planejado. Mandou meu projeto às favas.

— Conversar? Já. Com a Maria. Ela me disse que o mais inteligente é retomar a questão. O que interessa é partir do social; que é ele que nos dá a real necessidade de pesquisa.

— É. É. Eu acho que é isso mesmo. Tudo bem, mas...

— O que eu tenho? Uma intenção teórica de pesquisadora que a prática derrubou. Acho tudo muito legal,

mas prá eu reorganizar meu raciocínio tudo de novo, minha nega, tá duro viu!

— Eu sei, eu sei. Eu tenho que repensar. E é o qu'eu estou fazendo. Pôxa, mas isso dói!

— Você ri, mulher! Não ria não! E, olha, que eu já tinha tudo certinho, organizado: levantamento teórico, bibliografia, pesquisas semelhantes ... Era só chegar lá e ... pumpa ... Mas que nada, que intenção teórica o que ... a vida é como ela é. Hahahahahahahaha.

— Então, quando eu cheguei na escola, de chofre, de largada eu disse: Ah, isso é uma bagunça! Uma baderna! Que ma-criação! Vixi! De cara eu pensei: Pô, é indisciplina mesmo.

— O quê? Bem, de uma certa maneira, é isso mesmo. Mas será de fato ou de fita? Tô cá a preguntar prus meus butões! Se a gente olhar do ponto de vista das normas preestabelecidas, vamos ter que dizer que é indisciplina, num é? Mas, se a gente olhar por outro ângulo, será?

— O que fazem? Na maior proporção, falam. A rapaziada fala, fala, fala. Não sei o que tanto tem prá dizer!

— Grosseirões? Não, não são.

— Xingar? Não, não xingam. Pelo menos, no tempo que fiquei lá, nunca ouvi. Brincam, contam, andam pela sala,

chamam o professor pra conversar, vão até a mesa dele. Olha, taí uma coisa quer você me fez lembrar. Quando eles se dirigem para o professor, eles falam baixinho. Às vezes, às vezes. Outras vezes, gritam da carteira mesmo. E os professores atendem solícitos. É um negócio engraçado. Não é hostilidade. É uma, uma agitação. Uma impaciência. Parecem que têm o bicho carpinteiro!

— Sobre o quê? Ora, coisas da vida deles, do todo dia, combinam ver alguma coisa e por aí vai.

— Meninos e meninas. Bom, rapazes e moças, porque são todos uns marmanjões. Todos conversam, alguns mais, outros menos, uns mais alto, outros, baixinho, mas no frigir dos ovos, fica uma *falação* na sala de aula. Pois é, menina!

— Só no Brasil? Que nada! Você sabia que esse fenômeno está acontecendo em outros países também?

— É sim. É verdade. Eu recolhi várias notícias de jornais que relatam isso. Vai de simples transgressões às normas até a violência física mesmo. Isto não é uma exclusividade brasileira, não. Não, não. Pelas minhas leituras é um fenômeno mundial. Não é interessante? Chama a atenção esse ponto, não chama? O que será que tá acontecendo no mundo, hein? Até isso se globalizou.

— Coisa recente? Não, não é, não. Sabe o professor Charlot? O sociólogo francês de Paris X que dá aula na Federal de Sergipe?

— Ele mesmo. Aquele que deu uma palestra na PUC o semestre passado. Pois bem, ele diz que a gente pensa que a violência é um fenômeno novo, mas não é, que a coisa surgiu nos anos 80 e se desenvolveu nos 90. Não é, não. Já no século 19 houve explosões de violência nas escolas. Com prisão e tudo. Que nos anos 50 e 60 eram freqüentes as grosserias nas escolas profissionais. Cê vê! Um filho pra nascer leva nove meses! A coisa não é de hoje não. Começou de fininho há muito tempo. Agora, está mais evidente, mas já tava germinando.

— Hã-hã. A gente não se dá conta de tudo que brota na sociedade. Às vezes, a gente pensa que está tudo sobre controle, mas tá nada. É preciso prestar atenção e pensar. O tiro pode sair pela culatra, quando menos se espera.

— Outra coisa, esta experiência que eu tive lá na escola que estou pesquisando, se parece muito com a mesma experiência que outro sociólogo francês, o Dubet, teve. Sabe onde? Na França. É, foi uma entrevista dele aqui no Brasil para duas professoras da USP. A Peralva e a Sposito.

— Ele contou que ele quis saber o que era ser professor, de tanto que ele ouvia os professores

reclamarem de tudo. Dificuldades de profissão, impossibilidade de trabalhar, baixo nível dos alunos. Ele achava que era exagero dos professores; que os professores dramatizavam a situação. O outro motivo foi que duas professoras abandonaram um trabalho sociológico que ele estava fazendo com professores, porque elas não aceitavam a análise que ele propunha e escreveram uma carta dizendo que ele era um intelectual que nunca dera aula e que, por isso, ele tinha uma visão abstrata do problema. Aí, ele resolveu ir para sala de aula num colégio popular, para alunos do segundo colegial. Assim na faixa dos 13 a 14 anos. Esses alunos tinham um nível baixo. Sabe o que ele encontrou? Na primeira aula, os alunos testaram a paciência dele: conversaram, riram. Um menino fez tanto barulho que ele puxou o aluno para frente. E menino gritava: Vai quebrar meu ombro! Depois, ele viu que os alunos não fingem que escutam. Se eles não ficarem ocupados, fazem barulho o tempo todo. Um dos exemplos que ele deu foi que na hora de pedir 'abram os cadernos' é o momento de bagunça. Eles deixavam o caderno cair, falavam que esqueceram o lápis, os cadernos. Se ele não os ocupasse com alguma coisa, os alunos falariam o tempo todo. Ele aprendeu que de uma aula que dura uma hora, só se aproveitam vinte minutos, o resto é para botar ordem.

— Viu! Não é só professor brasileiro, não. Os franceses também estão vivendo algo muito parecido. Sabe que mais? Ele viu que era extremamente exaustivo dar aula, que toda hora precisa seduzir, falar, ameaçar. Ai, teve um dia que ele se desesperou e deu um 'golpe de estado'. E disse assim pra os alunos: "De hoje em diante, não quero mais ouvir ninguém falar, ninguém rir. Vocês vão colocar suas cadernetas de punição no canto da mesa, e o primeiro que falar, eu escrevo pros pais e ficará duas horas de castigo".

— Viu! A gente surta. Quando se tá no *front*, o negócio é outro. Mas, no final das contas, Dubet não gostou de nada disso. Ele ficou frustrado, porque apesar dele ter conseguido facilitar a vida dele e ter dado uma sensação de segurança para os alunos, porque os alunos viram que tinham regras, ele viu que o 'golpe de estado' nada mais era do um fracasso pedagógico e moral.

— Se ele concordou com os professores? Sim, concordou. Ele viu, na prática, que os professores não estavam exagerando. Ele percebeu que é um trabalho que recomeça cada dia; que é uma situação de grande dificuldade para conquistar os alunos. E por ai, vai.

— O que tem a ver comigo? É o seguinte: Dubet notou que não era uma bagunça, mas era uma agitação. Que os alunos não eram monstros malvados, agressivos, mas que os

alunos não entravam no jogo. Achei interessante um relato dessa natureza, feito por um intelectual que viveu na pele uma rotina nossa, professores simples mortais. E também, por se assemelhar muito com a minha vivência desse fenômeno com os alunos do segundo colegial e seus professores. Dubet lá, na França, e nós aqui, no Brasil, num município da Grande São Paulo.

— A grande pergunta é: por quê? O que tem por detrás? Qual a natureza dessa coisa? Complicado, né? Seria só indisciplina, fazer correção didático-pedagógica, estabelecer novas formas democráticas de relacionamentos? Num sei, estou me perguntando e refletindo.

— Olha, e não bastando, sabe aquelas leituras do Foucault, do Aquino, do Vasconcelos, do Garcia, da Guirado, enfim dos professores? É, os educadores que estão olhando prá indisciplina com outros olhos? Então, viraram mais ainda minha cabeça. Só o Vigiar e Punir do Foucault quebrou com muitas de minhas interpretações.

— É, quebrou, sim. Como você sabe, eu sou fruto dessa escola disciplinadora, né. É, sou fruto parido durante a ditadura. Então. É claro que há muito desses conceitos conservadores em minha subjetividade. Os conteúdos eram selecionados, restritos para se aprender aquilo e não aquilo

outro, entendeu? É, restringir o senso crítico da gente; formar um tipo de pensamento, de visão de mundo condicionada para aquele momento. Enfim, a educação 'bancária' que o Freire tanto combateu. Eu era a criança daquilo. Pra piorar a situação, eu venho de uma família de imigrantes italianos severos *to the top*. Eles eram muito divertidos, mas... na hora H, não davam mole, não! Lembra aquele filme "Pai, patrão"? Pois é.

— Não, não, é claro que nada ficou sem filtro. Não se esqueça de que fui da PUC, nos setentas. Quando eu fui pro vestibular, no dia do vestibular, veio toda aquela galera para cima dos calouros. Eram panfletos, convocação pra assembléia, palavras de ordem, discussão, protesto. Pô, aquilo me tirou do sonambulismo. Foi quando entrei na PUC que fui ver as coisas como eram, minha amiga. Ah, mas, eu era adolescente, bobinha. Mas, eu amei tudo aquilo. É, é, sim. O pau comia naquele tempo. Tenho até arrepio de lembrar. Se lembra de setembro? O dia seguinte? Que cena, não! Que horror! Parecia que um furacão tinha entrado portão adentro. Era só sapato, bolsa, caderno pra todo lado. O Erasmo, o Emílio. Credo!

— Pois é! Mas, voltando. O Foucault, brilhantemente, faz uma análise da constituição das sociedades disciplinares por um caminho que eu ainda não havia pensado. De fato, ele

me obrigou a repensar aquele agir na sala de aula. Os textos dos educadores, que vão na esteira do Foucault, forçaram ainda mais eu fazer uma reflexão. Tentar ver quais são as arrumações que estão nesse negócio.

— O que eu pensei até agora? Bem, se os acontecimentos da vida não se dão fora dela; se os eventos vividos estão ligados à história, a um lugar e às pessoas, que se articulam em redes com efeitos de poder, eu entendo que eu não devo olhar pra isso isoladamente, mas dentro do conjunto como um todo. Tô, certa?

— Hã. Eu tenho que ver que aquele agir não tem dois campos de batalha, apesar de parecer isto. De certa forma, todos são protagonistas: os professores e os alunos, não é mesmo? Uns por ação direta, outros por ação indireta. Nem posso excluir a escola, os funcionários e até, o próprio funcionamento da escola. Escola, esta, dentro um quadro maior que é o sistema social, econômico em que ela está inscrita.

— O que você acha? Concorda?

— Ah, tá bom, então.

— Sei, sei. É isso mesmo. Tenho que dar outro olhar para esse fenômeno. Não posso ficar no que está posto. Tenho que botar a cabeça para funcionar. Pra ir, além do

óbvio. Se não ululante, como quer Nelson Rodrigues, pelo menos repensar o aparente.

— O que é evidente? A *falação*. Falam pelos cotovelos. É. São palavras e mais palavras. São vozes na sala de aula.

— Não, não. Vozes de alunos e de professores. E, como você sabe, o silêncio é um enunciado. Vozes em um jogo; jogo de poder; de forças pela *falação*.

— Sim, sim, isso é minha primeira impressão: a *falação* como um jogo de vozes na sala de aula.

— Isso mesmo. Sabe, tive um *insight*, agora. Eu preciso até me questionar da própria nomeação de indisciplina para aquele fenômeno. A linguagem no mundo, ela vem constituída dos embates sociais, das questões históricas, dos significados que se quer comunicar ou ocultar, num é verdade?

— Sim, sim. As palavras, os discursos são elaborações de indivíduos, de grupos humanos, a partir de seu ponto de vista. A linguagem é tecida e penetra em todas as relações sociais. Isso mesmo.

— Pois é, então, creio que começo a achar o caminho: a linguagem em uso, seus sentidos, seus significados, nas inter-relações do homem social.

— Valeu, Victória. A gente se fala. Até de repente.

Como é bom ter amigo prá pensar junto!

O telefonema à Victória me ajuda a pôr ordem em minha cabeça. Depois do primeiro impacto e da primeira frustração, começo a deslumbrar que há nessa experiência algo que possa e deva ser pesquisado. Eu sou da Lingüística Aplicada e sei do papel da linguagem nas práticas sociais. Sei que a linguagem irá revelar as transformações que ocorrem na sociedade e, por isso mesmo, devo me ater a ela, como um elemento que me possibilitará compreender esse fenômeno e tentar escapar de um possível engano ético. Sei que a lingüística aplicada busca, na atualidade, marcar a voz do outro que vive a experiência, e não tão-somente a partir do intelectual que a investiga. Sei que estamos diante de um novo sujeito: social, pós-moderno, ou o que o valha, não mais homogêneo, mas heterogêneo. Sei que estamos em tempos em que uma nova ordem social se acentua, uma grande ebulição social, política, econômica, e epistemológica. Sei que tudo isso afeta o modo que se vive e se pensa a vida tanto no âmbito do privado quanto do público. Sei que em pesquisa temos de considerar os interesses daqueles que estão sendo alvo de observação científica. Trazer para o centro, as vidas marginalizadas. Sei que é preciso refletir sobre o papel da pesquisa e do pesquisador, questionando-me a que interesses os conhecimentos produzidos estão servindo. Sei que a teoria

é uma prática de poder. Sei que os discursos não desvelam as verdades, que eles são as verdades, produzem regimes de verdades. Sei que Foucault falou o mesmo, quando fez seu G.I.P, pois viu que quando os prisioneiros falaram, eles próprios tinham uma teoria da prisão e das penalidades; que o contra-discurso dos *chamados* delinqüentes é que era o fundamental e não uma teoria *sobre* a delinqüência. Não significa opor uma representação à outra representação, à sua falsidade, mas uma percepção a partir de um ponto singular. Sei que a lingüística aplicada se preocupa com o social e com o humano; em compreender nosso tempo; em dar lugar para outras visões; ouvir outras vozes; compreender o contexto em que as pessoas vivem e agem, compreender as mudanças sociais por outras histórias.

Não deveria eu refletir sobre o papel da linguagem na constituição do homem e em suas ações nas atividades sociais, sendo este agir em sala de aula uma delas?

2. A INTER-RELAÇÃO DA LINGUAGEM E A SOCIEDADE HUMANA

2.1 A LINGUAGEM É DO HUMANO

A linguagem está imbricada na história do homem. Uma ligação que perdura ao longo das organizações das sociedades humanas. A linguagem é, entre todas as produções culturais humanas, o seu produto mais caro.

Os homens, ao se socializarem por meio das instituições sociais – família, trabalho, política, religião, educação, artes, costumes, línguas etc –, produzem um conjunto de idéias e representações que querem dar conta de explicar e compreender a própria existência – suas relações sociais com a natureza e o sobrenatural (Chauí, 1995:21). Em seu agir nas tramas sociais, o homem vai apresentar um comportamento que é subjetivo e objetivo simultaneamente, ou seja, um inter-relacionamento dialético entre seres humanos em dado contexto que propicia o surgimento de significados (França, 2005:20).

Para França (2005), o mundo é um universo cultural que nos serve como referência para nossas percepções. Todavia, fora dele, não saberemos construir ou integrar um sentido que apreendemos. Na cultura, circulam vários sentidos que podem ser complementares ou contraditórios, por isso devemos considerar as diferentes visões de mundo, colocando-nos abertos para olhar em diferentes direções, não permitindo-nos restringir a uma única possibilidade. Não nos calcamos somente em nosso próprio olhar, porque, se assim o for, não seremos capazes de ver o outro ponto de vista. A autora assevera que mesmo não sendo possível uma visão da totalidade, *"a perspectiva da totalidade passa a ser a condição de integração dos diversos pontos de vista, na tentativa de melhor compreender o fenômeno humano em sua complexidade e riqueza"* (França, 2005:20). Segundo ela, o universo cultural é um conjunto de significações no interior do qual a comunicação é possível, devido a um repertório comum, pois, fazendo uso das palavras de Bicudo e Espósito (1997:20),

> [...] O mundo é mundo percebido. É o que faz sentido para um sujeito que participa do campo perceptual de outros, portanto, o sentido atribuído não é privativo, mas se constitui na relação com outros sujeitos e coisas (Bicudo e Espósito, 1997:20)

Nesse sentido, temos a questão da linguagem. A língua é o diferencial do homem na natureza. É com ela e por meio dela que os grupos humanos orientam suas práticas sociais. Sem a linguagem como instrumento de ação nas relações com o entorno social, não teríamos chegado à condição de formarmos um grupo humano coordenado, com estabelecimento de trocas sociais, políticas e econômicas. Mas, a transformação social não ocorreu somente com o uso da linguagem (um instrumento psíquico), somam-se a isso os instrumentos de trabalho.

Ao agir sobre a natureza, o homem o faz para suprir suas necessidades e garantir sua sobrevivência. Essa ação humana incorpora-se de diferentes experiências e conhecimentos que são produzidos e transmitidos por meio da cultura e da educação, permitindo às novas gerações não voltarem à estaca zero. No processo social da existência, o ser humano se modifica, altera aquilo que é necessário para sua sobrevivência, em que velhas necessidades tomam características diferentes. Como, por exemplo, a alimentação, cujos hábitos sofreram mudanças no desenrolar da vida. Entretanto, não é somente a transformação de velhas necessidades de que o homem se ocupa. Ele, também, cria novas necessidades que se tornam fundamentais para sua existência. Nesse processo, o homem cria artefatos, instrumentos, desenvolve idéias e os mecanismos de sua elaboração (raciocínio, planejamento etc). A criação de instrumentos, formulação de idéias, formas de elaborá-las são características eminentemente humanas, sendo fruto da interação homem-natureza (Andery *et al*, 2003:9-11).

O desenvolvimento de instrumentos psíquicos e de trabalho – linguagem e ferramentas, respectivamente – são especificidades humanas (Vigotski, 1930/2003:33). A habilidade da fala – comunicação – existe em todas as organizações humanas, desconhece-se algum agrupamento humano que não tenha um sistema de linguagem articulada, por meio do quais redes de

relações se estabelecem, gerando uma forma organizativa peculiar a cada grupo cultural.

A aquisição da linguagem e o pensamento abstrato estão intimamente conectados, o que leva a pensar que essas duas características distinguem os seres humanos dos animais (Aitchison, 1999:3). Diferentemente dos homens, os animais atuam sobre a natureza de maneira biologicamente determinada. Sua sobrevivência acontece pela adaptação ao meio, limitando-se ao imediatismo das situações. Dessa feita, as transmissões das experiências são feitas pelo código genético. Assim, a sobrevivência da espécie tem características biológicas, restringindo as possibilidades de modificações quer no animal quer na natureza. Ao passo que o homem, em sua ação na natureza, não é biologicamente orientado, diferenciando-se do animal, pois ao alterar o meio físico, faz com que ele adquira a marca da atividade humana (Andery et al, 2003:10).

Os estudos de Yernes sobre o desenvolvimento da fala em chimpanzés afirmam que a ausência de fala real nos macacos, apesar de possuírem aparelho fonador tão desenvolvido quanto o do homem, é devido a sua falta de tendência de imitar sons, pois sua mímica depende de estímulos visuais: copiam ações (Vigotski, 1934/2003:46). Ao analisar tal estudo, Vigotski assevera que a descoberta da fala não depende de uma estruturação óptica, mas que exige uma operação mental de outro tipo que não está ao alcance dos macacos. Alega que essa incapacidade pode ser a principal diferença entre homens e animais. As experiências de Koehler com macacos antropóides provaram que o aparecimento de um intelecto embrionário não está relacionado com a fala. Para Koehler, é exatamente a ausência da fala que torna os antropóides e o homem primitivo diferentes (Vigotski, 1934/2003:41; 42). Contudo, segundo Vigotski, no experimento de Yerkes, compilou-se cerca trinta e dois ‘vocábulos’ que possuíam certo significado, por derivarem de determinadas situações que envolviam prazer ou desprazer, como por exemplo, as refeições. Eram reações vocais afetivas mais ou menos diferenciadas, ou seja, uma linguagem estritamente emocional. Essa fala dos antropóides tem três pontos: 1) a coincidência dos gestos afetivos com os sons produzidos sob excitação; 2) os estados afetivos inibem o intelecto; 3) a

descarga emocional não é a única função da fala entre os macacos; é também um meio de contato psicológico com outros da espécie (Vigotski, 1934/2003:59-60). Assim, a fala não está relacionada com reações intelectuais, isto é, o pensamento. Para Vigotski, a comunicação por meio de elementos expressivos, principalmente entre animais, é mais uma efusão afetiva do que comunicação, pois *"[...] um ganso amedrontado, pressentindo subitamente algum perigo, ao alertar o bando inteiro com seus gritos não está informando aos outros aquilo que viu, mas antes contagiando-os com seu medo"* (Vigotski, 1934/2003:7).

Vigotski (1934/2003:50) aponta que também entre os homens a fala emocional existe como um meio de contato com os da espécie e que, certamente, a fala humana originou-se dos mesmos tipos de reações vocais afetivas, mas que nos macacos está longe de ser uma tentativa intencional e consciente de influenciar ou informar os outros. As colocações de Aitchison (1999:20) coadunam-se com as de Vigotski. A autora registra que o bate papo social de todo dia (olá, bom dia, como vai) possa ter substituído o grunhido amigável emitido pelos primatas, por certo ponto de vista. Acrescenta o fato que o uso da linguagem para persuadir ou influenciar os outros, provavelmente, tenha sido importante. Outro ponto congruente com Vigotski é quando menciona que a linguagem entre os homens pode ser usada para comunicar sentimentos, emoções, pensamento, tensões, raiva, frustração. Como os primatas, os humanos podem comunicar emoções via gritos, grunhidos, gestos etc.

Para Houaiss (1991:26), há a hipótese de que falamos a partir do *Homo Sapiens* entre 120-60 mil anos atrás, considerando que o aparelho fonador desse homem já era apto a emitir quaisquer sons expressados nas línguas atuais. O autor salienta que, provavelmente, o *Homo Erectus*, antecessor do *Homo Sapiens*, de 1.200-200 mil anos atrás, já tivesse a fonação rica graças à postura ereta.

A discussão sobre a origem da linguagem do homem pode ser uma questão zero para os lingüistas atuais, e que os estudos da origem da linguagem talvez não sejam relevantes (Aitchison, 1999:19). Contudo, o que eu quero ressaltar aqui é a longevidade dessa habilidade nos humanos; citar que sua construção foi ao longo da história humana; que é uma conquista do

homem em relação à natureza. A linguagem é a companheira do homem em todas as tensões e confrontos na prática social das sociedades, colaboradora no desenvolvimento dos construtos sociais, como organização político-social, sistema de produção, produção de idéias e conhecimentos.

Nas teorias vigotskiana e bakhtiniana, a linguagem desempenha um papel fundamental de mediadora na formação e no desenvolvimento da subjetividade; da consciência social do homem. A fala está ligada às condições de comunicação; ela é o motor das transformações lingüísticas. A palavra é uma arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios. Com isso, a comunicação verbal, inseparável de outras formas de comunicação, implica em conflitos, relações de dominação e de resistência (Yaguello, 1929/2004:14). Com efeito, toma-se a palavra, que é tecida em todas as relações sociais, como o indicador mais sensível de todas as transformações sociais (Bakhtin, 1929/2004:41).

É com a palavra que nos colocamos no mundo. Ela não pode ser vista dissociada do indivíduo, isto é, da atividade do falante. Linguagem, indivíduos, mundo são elementos que se entrelaçam e se relacionam dialético-dialogicamente.

2.2 A FORMAÇÃO DO SUJEITO NO MUNDO

No início do século XX, L.S.Vigotski trouxe, do mundo da Psicologia Social, da Lingüística, das Artes e da Educação, fundamentos teóricos para o desenvolvimento de suas pesquisas experimentais com os quais podemos olhar as questões subjacentes à constituição do indivíduo nas inter-relações sociais permeadas pela historicidade e cultura de dada sociedade ou grupo social, com efeitos na formação do sujeito social e todas as implicações políticas e ideológicas que possa haver.

Vigotski, ao dar início às suas pesquisas, tinha por objetivo caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo (Vigotski,

1930/2003:25). O pesquisador russo vai encontrar no materialismo histórico dialético marxiano sua base teórico-metodológica que apregoa ser o homem um conjunto de suas práticas sociais, cuja atuação sobre o meio social e a natureza provoca transformações. Essas transformações ocorrem pelo uso de instrumentos de trabalho que geram mudanças culturais e históricas na natureza humana e no homem. Nesse sentido, a vida é essencialmente prática, caracterizando o homem marxiano como um indivíduo produtor de sua história.

> [...] As premissas com que começamos não são arbitrárias, não são dogmas, são premissas reais, e delas só na imaginação se pode abstrair. São os indivíduos reais, a sua acção e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram como as que produziram pela própria acção. Estas premissas são, portanto, constatáveis de um modo puramente empírico.
> A primeira premissa de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, portanto, a organização física destes indivíduos e a relação que por isso existe como o resto da natureza. (...).
> Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indirectamente a sua própria vida material (...).
> Este modo de produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isso sim, de uma forma determinada da actividade destes indivíduos, de uma forma determinada de exprimirem a sua vida, de um determinado *modo de vida* dos mesmos (Marx & Engels, 1852/1982 b, pág.8-9).

Na teoria marxiana, as mudanças históricas levam a mudanças de consciência e comportamento:

> [...] a produção das idéias, representações, da consciência está a princípio directamente entrelaçada com a actividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparecem aqui ainda como efluxo directo do seu comportamento material (...)
> [...] são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem esta realidade, mudam também

> o seu pensamento e os produtos de seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. No primeiro modo de consideração, parte-se da consciência como indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos vivos reais [...].
> As suas premissas são os homens, não num qualquer isolamento e fixidez fantásticos, mas no seu processo de desenvolvimento real perceptível empiricamente, em determinadas condições. Assim que este processo de vida activo é apresentado, a história deixa de ser uma colecção de factos mortos (...).
> Lá onde a especulação cessa, na vida real, começa, portanto, a ciência real, positiva, a representação de actividade prática, do processo de desenvolvimento prático dos homens. Cessam as frases sobre a consciência, o saber real tem de as substituir. (Marx & Engels, 1852/1982b:14-15).

Cabe salientar que esta pesquisa entende comportamento, aqui, como ação e não como a resposta reflexa do behaviorismo.

A visão de homem em Vigotski se completa com os princípios filosóficos de Espinosa. Esse filósofo judeu-português do século XVII trouxe a visão monista de homem e realidade para o pensamento vigotskiano, ou seja, o homem não se separa da sociedade e da natureza. Essa visão de homem e de sociedade como totalidade, aparta Espinosa do dualismo cartesiano: a infinidade e a eternidade do mundo – em uma palavra, a sua *totalidade ou perfeição* – Spinosa caracterizou-as como a substância do mundo. E pelo termo *substância,* quer dizer essência, ser, existência (Durant, 2002:413).

Segundo Gleizer (2005:17), substância para Espinosa é "*aquilo que existe em si e por si é concebido, isto é, aquilo cujo conceito não carece de conceito de outra coisa para ser formado*". Com isso, "*exibe a incompatibilidade radical entre substancialidade e finitude, e conduz à tese monista, isto é, a afirmação de que na realidade há uma única substância absolutamente infinita*".

Segundo trabalho de Molon (1999), pode-se encontrar a influência da teoria das emoções de Espinosa em Vigotski. A autora, fazendo uso de Van Der Veer (1987), coloca que Vigotski reconheceu a importância da *Ética,* de Espinosa, na elaboração da sua explicação dos processos psicológicos na formação do indivíduo, da qual absorveu a unidade do corpo e da alma, numa perspectiva monista.

> [...] Podemos concluir que Spinosa, criticando Descartes, deseja estender o enfoque determinista e abandonar o dualismo. Isto foi muito importante para Vigotski, que se esforçou em uma explicação causal-determinista dos processos psicológicos superiores e não aceita o abismo entre os processos emocionais superiores e inferiores (Van Der Veer, 1987:96).

Em Vigotski, a influência de Espinosa, com sua visão monista da realidade, pode ser constatada nos trechos abaixo:

> [...] A psicologia dialética parte, antes de mais nada, da unidade dos processos psíquicos e fisiológicos . Para a psicologia dialética a psique não é, como expressara Spinoza, algo que jaz além da natureza, um estado dentro de outro, mas uma parte da própria natureza, ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada de nosso cérebro. Assim como o resto da natureza, não foi criada, mas surgiu num processo de desenvolvimento [...](Vigotski, 1926/2004:144).
>
> [...] Por conseguinte, a tarefa fundamental da psicologia dialética consiste precisamente em descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber considerar o processo psíquico em conexão orgânica nos limites de um processo integral mais complexo. (Vigotski, 1926/2004:149).

Vigotski estende os pressupostos histórico-dialéticos marxianos e a visão monista espinosiana para a sua teoria sócio-histórico-cultural, o que significou estudar os fenômenos como processos em movimento e em mudança, tendo por objetivos o desenvolvimento de uma teoria marxiana para os fundamentos do intelectual humano – reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento humano e da consciência (Cole; Scribner, 1930/2003:8); libertar o homem do condicionamento estímulo-resposta pavloviano clássico (Bruner, 1934/2003:XIII) e empreender uma batalha pela construção da consciência de uma nova sociedade pós-revolucionária. Vigotski, sob a perspectiva marxista, percebeu a determinação histórica da consciência e do intelecto humanos (Bruner, 1934/2003:VIII). Isso nos leva a refletir acerca das questões de conflitos do indivíduo e da sociedade em sua diversidade presentes na contemporaneidade:

> [...] Para mim, o impressionante é que dado um mundo pluralista onde cada indivíduo chega a um acordo com o meio ambiente a seu próprio modo, a teoria do desenvolvimento de Vigotski é também uma descrição dos muitos caminhos possíveis para a individualidade e a liberdade. É nesse sentido, penso eu, que ele transcende, como teórico da natureza do homem, os dilemas ideológicos que dividem tão profundamente nosso mundo de hoje (Bruner, 1934/2003, pág.XIII).

Tomando as palavras do próprio Vigotski (1930/2003:82-86) como testemunhas:

> [...] Nosso método, pode ser chamado de método "desenvolvimento-experimental", no sentido de que provoca ou cria artificialmente um processo de desenvolvimento psicológico.(...). Se substituirmos a análise do objeto pela análise de processo, então, a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais
>
> [...] Quando me refiro a estudar um problema sob o ponto de vista do desenvolvimento, quero dizer revelar a sua gênese e suas bases dinâmico-causais (...)
>
> [...] Conseqüentemente, precisamos concentrar-nos não no *produto* do desenvolvimento, mas no próprio *processo* de estabelecimento das formas superiores.
>
> [...] *Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança:* esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que "é somente em movimento que um corpo mostra o que é". Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base.

Ao estudar a origem e o desenvolvimento genético dos processos psicológicos humanos, Vigotski funda uma teoria da formação da subjetividade, na qual a linguagem tem importante papel. Para, além disso, abre possibilidades de compreender os problemas que nos incomodam de maneira mais ampla, mais profunda e mais reveladora, como também, permite olhar para o homem e a sociedade não mais de forma fechada, fragmentada, reduzida, mas sim, permite ver sua amplitude, acata sua diversidade, abala pressupostos que colocam o homem em posição de desvantagem e de

inferioridade frente às muitas afirmações científicas. Com Vigotski, inaugura-se uma forma de abordagem crítica do mundo e seus habitantes.

Percorrendo a obra de Vigotski (1926/2004, 1930/2003, 1934/2003, 2001), verifica-se que para o psicólogo russo, o homem se constitui na relação dialética com o mundo social e físico, apropriando-se das construções culturais desenvolvidas ao longo da história da humanidade. O conceito marxiano de instrumento de trabalho é estendido para o conceito de instrumentos psicológicos, sejam eles: a escrita, o cálculo, as artes, a linguagem, como mediadores na relação homem-meio social. Da mesma forma que o uso de ferramentas sobre a natureza a altera; e alterando-a, o homem altera a si mesmo, os instrumentos psicológicos provocarão transformações no indivíduo. Em sua busca, Vigotski encontra na linguagem o instrumento psicológico mais importante e que fora desenvolvida pelo próprio homem. A linguagem é um dos artefatos mediadores entre o homem e o contexto, por meio das atividades práticas sociais empreendidas na sociedade humana.

Em outras palavras, a teoria vigotskiana concebe o psiquismo humano como uma construção social em que a apropriação de construtos culturais é mediada pela própria sociedade, por meio de seus instrumentos psicológicos. O estudo da lei genética do desenvolvimento psíquico constitui a pedra fundamental do princípio da origem social das funções psicológicas superiores. Outro aspecto é que, considerando que o homem se relaciona com a natureza por meio de instrumentos, o conceito de mediação torna-se central na abordagem vigotskiana. A idéia do uso do signo mediador vai estar presente na concepção de um homem que se constitui na relação dialética entre ele e a cultura. O homem transforma a natureza que transforma o homem pela mediação semiótica. A noção de apropriação das formas culturais nos leva a estudar as funções psicológicas elementares e superiores (cf. Geraldi *et al*, 2007).

No processo de desenvolvimento psicológico, o indivíduo é dotado de funções superiores e inferiores. As inferiores são caracterizadas como reflexos, reações automáticas, associações simples e as superiores são caracterizadas como ações conscientes, controladas, atenção voluntária,

memorização ativa, pensamento abstrato (Geraldi *et al*,2007). Quer dizer, as funções elementares são de origem biológica e as superiores de origem sócio-cultural, sendo que no processo geral de desenvolvimento, Vigotski distingue duas linhas qualitativas diferentes. De um lado, as funções biológicas (elementares) e do outro, as funções culturais (superiores). Dessa feita, a história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.

> [...] A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores será impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: **o uso de instrumento e a fala humana**. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural (Vigotski, 1930/2003:61) [grifo meu].

Quer dizer, as funções inferiores e superiores mantêm uma relação dialética entre as dimensões social e individual, cujo movimento se realiza pelo processo de internalização com as seguintes transformações (Vigotski, 1930/2003:75):

a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. É de particular importância, para o desenvolvimento dos processos mentais superiores, a transformação da atividade que se utiliza de signos.
b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível do social, e, depois, no nível individual. Primeiro, entre pessoas (interpsicológico), e, depois, no interior da criança (intrapsicológico).
c) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Com isso, tem-se que todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos, cuja internalização de formas culturais envolve a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base as operações com signos. A linguagem é um dos signos utilizados pelo homem na mediação de suas atividades práticas sociais. Vigotski (1930/2003:75-76), assevera que os processos psicológicos são incorporados e são culturalmente reconstruídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. Da mesma forma que a fala egocêntrica interioriza-se e se torna a base da fala interior; as mudanças nas operações com signos se assemelham. Vigotski arremata, afirmando que a internalização das atividades sociais e historicamente desenvolvidas constituem o aspecto característico da psicologia humana: um salto qualitativo[42] da psicologia animal para a psicologia humana.

De acordo com Molon (1999:109), nesse processo dialético entre as funções superiores e elementares, as últimas não são liquidadas, não deixam de existir, mas sim, são incluídas, transformadas e conservadas nas funções superiores. Não há um predomínio hierárquico entre elas; todas estão inter-relacionadas, porém em certos momentos, pode ocorrer de uma função emergir mais fortemente, fazendo uma hierarquia circunstancial.

O termo internalização em Vigotski gera algumas discordâncias. Daniels (2003:109) afirma que os autores Werstch e Stone preferem utilizar a palavra apropriação, uma vez que a palavra interiorização remete ao modelo piagetiano de transmissão, assimilação e acomodação. Molon (1999:119) entende que a noção de conversão seja mais fidedigna para legitimar o processo que Vigostki elaborou, "*pois pressupõe o processo de superação e de mediação, não estando a questão da internalização de algo de fora para dentro, mas na conversão de algo nascido no social que se torna constituinte*

[42] Deve-se observar que na edição brasileira do livro "*Formação Social da Mente*", da Editora Martins Fontes, página 76 consta uma incorreção na tradução com relação à palavra QUANTITATIVO em relação à edição em língua inglesa de President and Fellows of Havard College, página 57, que cita QUALITATIVE. Transcrevo ambos os trechos: "*A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto QUANTITATIVO da psicologia animal.... " "The internalization of socially rooted and historically developed activities is the distinguishing feature of human psychology, the basis of the QUALITATIVE leap from animal to human ..."* Tal constatação, ocorrida durante o exame de qualificação, foi comunicada à Editora Martins Fontes que a acatou e se prontificou em fazer a devida correção para as próximas reedições.

do sujeito permanecendo "quase-social" e continua constituindo o social pelo sujeito". A autora assim explica por entender que nem tudo que é interpsicológico é intrapsicológico, porque, para que haja o movimento de interpsicológico para intrapsicológico, é preciso que aconteça a conversão pela mediação dos signos.

Ainda na questão das funções elementares superiores, Sirgado (2000:51) opta por entender essa relação pela via da superação, já que

> [...] Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, Vigotski não está seguindo, como o fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções *biológicas* não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana [...]

Com o objetivo de ampliar a compreensão do termo internalização no pensamento vigotskiano, entendo ser conveniente registrar a concepção que o próprio Vigotski tem a esse respeito, nos trazendo o exemplo do ato de apontar, como uma construção de significado na relação interpessoal entre mãe e filho:

> *Chamamos de* internalização *a* ***reconstrução*** *interna de uma operação externa. Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar. Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar seu objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é apresentado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto – nada mais que isso...*
> *Quando a mãe vem em ajuda da criança e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. [...].* ***Conseqüentemente, o significado primário daquele movimento malsucedido de pegar é estabelecido por outros.*** *Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimentar: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma pessoa, um meio de estabelecer relações. [...]. De fato, ele só se torna um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros, todas as funções do apontar, e ser entendido também pelos outros como*

> *tal gesto. [...].* ***Como a descrição do apontar ilustra, o processo de internalização consiste numa série de transformações.***(Vigotski, 1930/2003:74-75). [grifos meus].

No meu entendimento, o gesto de apontar da criança adquire significado a partir do outro. É o outro que dá significação ao gesto. Com isso, as construções de significados nas sociedades apropriados pelo Eu passa pelo Outro. É na troca entre o Eu-Outro que as significações são constituídas. Por extensão, a percepção de mundo do Eu passa pela sua alteridade, e pelo Eu transformado e significado singularmente.

Há, ainda, mais um aspecto relacionado com a questão da dialética entre funções superiores e elementares que eu gostaria de deixar marcado neste trabalho. Refere-se às emoções nas funções psicológicas. Isso porque em Vigotski, o sentimento não está isolado da razão e vem apresentar-se na relação pensamento-linguagem, o que, por conseguinte, pode nos levar a considerar sua influência em nosso agir no mundo, de um ponto de vista sócio-histórico. Nesse sentido, Molon (1999:109) afirma que o sentimento, o pensamento e a vontade estão relacionadas com todas as funções superiores, não estando isolados. Diz, ainda, que não existe pensamento puro e nem afeto sem alteração, mas que eles mantêm interconexões funcionais, nas quais sentimentos são atravessados pelos pensamentos e os pensamentos permeados por sentimentos. Assim, entende a autora que todo processo psicológico é volitivo, sendo que inicialmente, a vontade é interpsicológica e posteriormente intrapsicológica, pois

> [...] A forma de pensar, que junto com o sistema de conceitos nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. **Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem,** já que mantêm uma certa relação como nossos pensamentos (Vigotski, 1926/2004:126).

Uma concepção de indivíduo assim constituído, em cujo centro está o uso social dos signos, pode ser compreendida como uma construção sócio-histórico-cultural; em que a noção de mediação entre o indivíduo e o entorno em que ele se inscreve torna-se um diferencial. Essa construção de

concepção de subjetividade foi possibilitada pelo uso do método materialista histórico-dialético que se ocupa de investigar os fenômenos em seu processo de mudança e não a partir de seus elementos componentes estáveis e fixos, nem em algum evento passado, mas que ele permite descobrir sua natureza.

Ao final e ao cabo, deveríamos nos perguntar: quais são as conseqüências de tal teoria para a constituição da subjetividade, em termos científicos, políticos e ideológicos? De acordo com Geraldi *et al* (2007:16), Vigotski rompe com a idéia de que os homens são controlados pela sociedade ou que sejam controlados pela sua própria herança biológica. Segundo os autores, para Vigotski, o homem nem se constitui de fenômenos internos, nem é refluxo passivo do meio. A construção da consciência é de natureza social e cultural, sendo um processo ativo, em que o indivíduo constrói a si mesmo nas relações sociais. Por meio dos instrumentos e dos signos, o sujeito é formado em sua própria atividade desenvolvida numa interação entre eu-outro, num processo social, histórico e cultural. A concepção de mediação nas relações interpessoais e na atividade prática rompe com os muros cartesianos, que separa o indivíduo e a sociedade. Para os autores, Vigotski contempla a dupla natureza do homem: membro de uma espécie biológica que se desenvolve historicamente no interior de um grupo cultural de uma sociedade.

Esse homem compreendido como um agregado de relações sociais é um sujeito em uma perspectiva da polissemia; é pensar na dialética, na estabilidade instável, na semelhança diferente. Esse sujeito se faz por meio da diferenciação do lugar de onde fala, olha, sente, faz, e que é sempre partilhado e diferente. Essa diferenciação acontece na linguagem que é polissêmica. A linguagem desempenha papel central na formação de um indivíduo constituído na e pelas relações sociais, é um sujeito que se relaciona na e pela linguagem no campo das intersubjetividades constitutivas da subjetividade (Molon, 1999:83).

Diante disso, cabe perguntar: por que o estudo da linguagem tornou-se importante para Vigostki?

2.3 LINGUAGEM, INDIVÍDUO E CONSCIÊNCIA

Retomarei as assunções da teoria vigotskiana a título de organizar outro viés de pensamento, desta vez, aproximando-nos da formação da consciência do indivíduo. A teoria sócio-histórico-cultural inaugurada por Vigotski e seus colaboradores (especialmente, Luria e Leontiev), cujo objetivo primeiro era *caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento* (Vigotski, 1930/2003:25) e como eles se formaram e desenvolveram durante a vida do indivíduo e da espécie humana, busca estudar a formação do intelecto humano. Em suas investigações sobre o que difere o homem do animal, Vigotski encontrou a linguagem. Em seu aprofundamento sobre o papel da linguagem, ele encontrou o significado da palavra como seu ponto central, acabando, por fim, a levá-lo a uma questão muito mais ampla e profunda: o problema a consciência, em que as palavras desempenham um papel central. Em última instância, estamos falando da constituição do sujeito. Quer dizer, Vigotski motivou-se pela necessidade de entender como se constitui um indivíduo inserido em uma dada cultura.

Entretanto, isso não foi sem razões prévias. Convém lembrarmos que o surgimento dos estudos de Vigotski deu-se num momento histórico muito particular na Rússia: período pós-revolução de 1917. A situação sociopolítica da, então, União Soviética, era marcada por sérios problemas de ordem social e econômica.

Muito da obra de Vigotski mostra sua psicologia preocupada com a educação e prática médica, buscando desenvolver um trabalho em uma sociedade que queria eliminar o analfabetismo; elaborar programas educacionais para maximizar as potencialidades das crianças. Contudo, devido ao fator político e ideológico no período stalinista, a obra foi proibida. Em função de sua posição dogmática, Stalin não permitiu o desenvolvimento do conhecimento social. Nessa fase, desaparece o sentido de indivíduo e nasce o sentido de coletivo, ao passo que a teoria de Vigotski considera o ser humano como um sujeito de sua vida e ao mesmo tempo como um processo social, cultural e histórico (Geraldi *et al*, 2007:14).

Apesar de Vigotski não ter usado as palavras subjetividade e sujeito em seu trabalho, indica a construção de uma psicologia social que abre para a compreensão da constituição do sujeito em sua processualidade, superando a concepção de sujeito da psicologia tradicional *"em direção a um sujeito social, aos sistemas psicológicos que ocorrem no processo de individuação do homem inserido social e historicamente em uma cultura"*, abarcando, em sua análise psicológica, a dimensão semiótica, em que a linguagem e os signos constituem os fenômenos psicológicos, ou seja, aprofundam-se as discussões sobre o indivíduo a partir da linguagem (Molon, 1999:19-20).

É nesse sentido que o estudo da linguagem torna-se central para a teoria sócio-histórico-cultural, abordando-a não como um sistema lingüístico de estrutura abstrata, mas sim, seu aspecto funcional; psicológico. O enfoque na relação pensamento-linguagem serve-lhe como elemento constituidor do sujeito (Freitas, 2006:92).

Ao estudar as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, Vigotski concluiu que o pensamento e a fala (palavras) têm raízes diferentes; que há uma fase pré-verbal na evolução do pensamento. No desenvolvimento da fala da criança há um estágio pré-intelectual e no pensamento, um estágio pré-lingüístico. A uma certa altura, as curvas da evolução do pensamento e da fala, então, separadas, mas num dado momento, se encontram para iniciar uma nova forma de comportamento: o pensamento torna-se verbal e a fala racional (Vigotski, 1934/2003:53-54). Por conseguinte, as estruturas da fala dominada pela criança tornam-se as estruturas básicas de seu pensamento. Essa conclusão dos estudos de Vigotski leva a um fato inquestionável e de grande importância: *"[...] O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem [...]"* (Vigotski, 1934/2003:62-63).

O que é importante aqui focar são as implicações políticas, sociais e epistemológicas que a teoria de Vigotski trouxe para a maneira de encarar o ser humano. Considerando-se que se a fala e o intelecto da criança dependem do acesso a recursos sociais, a teoria vigotskiana deixa para trás a explicação da formação do homem com base na mudança biológica; se o desenvolvimento do intelecto se pauta numa relação dialética do homem com o meio social e físico, mediada por instrumentos psicológicos, ou seja, o

signo e sendo a linguagem um deles, o desenvolvimento acontece no processo sócio-histórico. Quer dizer, passa da natureza biológica para a natureza histórico-cultural. Essa é a grande diferença entre Vigotski e outros estudiosos da formação do indivíduo.

Em Vigtoski, o pensamento verbal não é natural e inato, mas é determinado por um processo sócio-histórico-cultural. Com isso, ele considera que o indivíduo está sujeito às premissas do materialismo histórico, válidas para qualquer fenômeno na sociedade humana, regida pelas leis gerais da evolução histórica dessa sociedade. Assim,

> [...] o problema do pensamento e da linguagem estende-se, portanto, para além dos limites da ciência natural e torna-se o problema central da psicologia humana histórica, isto é, psicologia social (Vigotski, 1934/2003:63).

Isso não quer dizer que Vigotski tenha anulado o papel das características biológicas, em favor das influências sociais. A própria apresentação da concepção das funções superiores revela esse fato, uma vez que, como já dito, há uma relação dialética entre funções elementares e superiores, no sentido de que as primeiras não são anuladas pelas segundas, mas há sim uma superação, uma conversão na linha de desenvolvimento de ambas. O que determina o desenvolvimento das funções superiores não é a evolução biológica, mas a utilização dos instrumentos, na mediação social.

No desenvolvimento da humanidade, o processo de individuação acontece na cultura que, por sua vez, modifica a herança natural da humanidade. A cultura cria formas especiais de conduta, construindo novos estratos no sistema de desenvolvimento da conduta do homem. O homem social altera seus modos e procedimentos de seu comportamento; transforma as funções inatas; elabora e cria novas formas de comportamentos culturais (Molon, 1999:113).

Continua Molon (1996) sinalizando que, apesar de Vigotski ter ressaltado que o homem é constituído pela cultura, ele também a constitui. Isso dá um caráter ativo ao homem e à cultura. Com efeito, o desenvolvimento cultural do homem terá sustentação nos processos biológicos – crescimento e maturação orgânicos – que, em relação com o

meio cultural, formam um processo complexo, em que biológico e cultura constituem-se mutuamente, na formação do indivíduo: o desenvolvimento orgânico no meio cultural se converte em processo biológico condicionado historicamente. Enquanto que o processo cultural se realiza simultaneamente com a maturação orgânica. O pressuposto de Vigotski é que o desenvolvimento biológico e o cultural formam uma unidade, em que o desenvolvimento psicológico se dá tanto pelo orgânico quanto pela utilização de instrumentos e signos.

Nessa questão do homem ativo frente a sua constituição biológico-social mediada pelas práticas sociais poderá ser mais bem compreendida quando ele discute a noção de experiência duplicada. Em sua análise comparativa entre o comportamento animal e o humano, Vigotski (1926/2004) coloca que é preciso assinalar o caráter extraordinário da experiência herdada das gerações anteriores pelo homem. Essa experiência não é aquela transmitida de pais para filhos, mas a experiência histórica da humanidade. Nesse sentido, a experiência social constitui um importante componente do comportamento do homem, e, não somente a experiência física herdada:

> [...] Disponho não apenas de conexões que se fecharam em minha experiência particular entre os reflexos condicionados e elementos isolados do meio, mas também as numerosas conexões que foram estabelecidas na experiência de outras pessoas. Se conheço o Saara e Marte, apesar de nunca ter saído do meu país, deve evidentemente ao fato de que essa experiência se origina na de outras pessoas que foram ao Saara e olharam no telescópio. É igualmente evidente que os animais não possuem essa experiência. Designá-la-emos como componente social de nosso comportamento (Vigotski, 1926/2004:65).

Ao trazer para o si o conhecimento ou experiência de outrem, o homem adquire novas formas em seu comportamento: "*o homem adapta ativamente o meio a si mesmo*" (Vigotski, 1926/2004:65).

Vigotski (1926/2004) ressalta que, apesar de haver formas iniciais de adaptação ativa entre os animais, tais como a construção de ninhos, tocas etc, essas formas não têm valor fundamental e continuam sendo passivas. Para ilustrar essa posição, o psicólogo cita o exemplo da aranha que tece a teia e

da abelha que constrói a colméia. Elas o fazem por instinto, de modo uniforme, sem manifestar nisso uma atitude que não mais que uma forma adaptativa como outras. Em contraste, Vigotski cita o trabalho do tecelão e do arquiteto, cujo resultado de trabalho já existia idealmente antes do começo desse trabalho.

Essa elaboração de Vigostki está assentada no exemplo em que Marx discute o processo de trabalho entre o homem e a natureza; o homem por sua ação medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza; pondo em movimento braços, pernas, cabeça e mãos, para apropriar-se da matéria natural em forma útil para sua vida:

> [...] Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças ao seu próprio domínio (...). Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha **é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes e construí-lo em cera.** No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; **realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina,** como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. **E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim**, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho (...). Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios (Marx, 1867/1983: 149-150). [grifos meus].

Para Vigotski, essa explicação de Marx significa nada mais, nada menos que a obrigatória duplicação da experiência do trabalho humano. Ao modificar o material pelo movimento das mãos e braços, o trabalho repete aquilo que antes estava na mente do homem. Dessa forma,

> [...] Essa experiência duplicada, que permite ao homem desenvolver formas de adaptação ativa, o animal não a possui. Denominaremos convencionalmente essa nova forma de comportamento de experiência duplicada [...](Vigotski, 1926/2004:66).

É com essa asserção que Vigotski elabora, assim, a fórmula de comportamento humano: experiência histórica, experiência social, experiência duplicada.

Somando-se a isso, Molon (1999) ressalta que, para Vigotski, unidade não é indiferenciação entre biológico e cultural. Ambos apresentam particularidades diferentes que determinam diferentes pontos em seu entrelaçamento. Quer dizer, é no entrelaçamento, no cruzamento do processo biológico com o processo cultural que se forma o processo psicológico do homem – suas emoções e seu intelecto. A partir daí, a autora registra que o sentimento, o pensamento e a vontade formam a tríplice natureza social da consciência: historicamente constituídos no contexto ideológico, psicológico e cultural. O desenvolvimento cultural e o biológico ocorrem dentro do contexto histórico da humanidade; resume-se que as funções superiores emergem das relações sociais em condições históricas de dada sociedade. Contudo, há que ressaltar que *"[...] A ênfase na relação entre o biológico constituído e o cultural constituinte não pode obscurecer o caráter ativo do homem. O homem e a cultura são constituídos reciprocamente [...]"* (Molon, 1999:114).

Por conseguinte, estamos falando da atividade humana que, por um lado pode se caracterizar pela reprodução ou repetição, mas por outro, é também a capacidade de imaginar, criar, fazer novas combinações: *"a atividade criadora do ser humano projeta o homem para o futuro e para o passado, transformando o presente"* (Molon, 1999:114). Isso quer dizer que, para a autora, na constituição do sujeito, as atividades reprodutoras e criadoras são operacionalizadas ao longo do desenvolvimento humano pelos signos, que são meios de conexões das funções superiores, presentes no processo de constituição. O homem se adapta à natureza; transforma-a e se transforma, porque ele tem a capacidade de criar o mundo da cultura por meio dos instrumentos de trabalho e pelos instrumentos psicológicos.

A signalização – criação de signos – é uma característica específica do humano. Inicialmente, na teoria de Vigotski, o signo é um instrumento auxiliar, mas ao longo de seu trabalho essa assunção se modifica, que será tratado adiante. Por ora, registro que para o signo se tornar um instrumento psicológico precisa ser um estímulo auxiliar na modificação da atividade das

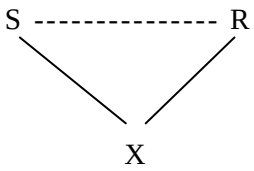
funções psicológicas. A mediação dos signos nas atividades do homem possibilita o controle sobre o sujeito em si e sobre os demais. Para isso, é preciso apontar que primeiro os signos aparecem numa dimensão interpsicológica e depois intrapsicológica. Inicialmente, o sujeito é controlado pelo outro; posteriormente, orienta o seu próprio controle – autocontrole (Molon, 1999:97-98).

Em termos educacionais, a concepção do desenvolvimento mental mediada por signos tem implicações importantes, trazidas por Daniels (2003:26). Para o autor, o conceito de mediação de ferramentas psicológicas nega a possibilidade de determinismo total das forças exteriores; pois quando Vigotski argumenta que os humanos dominam a si mesmos por sistemas culturais e simbólicos externos, ele está dizendo que os homens não são sub-julgados por eles e neles, pois

> [...] Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, *controlar o seu próprio comportamento*. O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura [...] (Vigotski, 1930/2003:54).

Esclarece-se que a ação reversa citada por Vigotski refere-se ao fato do signo – o termo 'colocado' como elo intermediário entre E-R – age sobre o indivíduo, mas isso porque o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Em minhas palavras, o indivíduo é dono do poder de decisão e ativamente toma posse do signo para a realização da operação, e não o seu contrário: permanecer passivo frente ao instrumento, pois

> [...] a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. O termo "colocado" indica que **o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação.** Esse signo possui, também, a característica importante de **ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente).**
> Conseqüentemente, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado, que representamos da seguinte forma



> Nesse processo, o impulso direto para reagir é inibido, e é incorporado um estímulo auxiliar que facilita a complementação da operação por meios indiretos [...] (Vigotski, 1930/2003:53) [grifos meus].

Esse construto adquire maior relevância ainda quando lembrado o contexto político da Rússia onde foi criado: a busca por uma nova sociedade, mas que no período stalinista isso deixou de ser interessante para aqueles propósitos políticos. Como já antes mencionado, o sentido de coletivo – a massa – emerge em detrimento ao sentido de indivíduo. Essa é uma das razões que explicaria porque o trabalho de Vigotski foi proibido por três décadas.

A fim de trazer uma visão mais ampla do contexto que as idéias nasceram e foram proibidas, convém abrir um espaço para indicar que nesse momento já não era mais o indivíduo-cidadão das revoluções industrial e francesa. Agora, era a confecção do indivíduo-assalariado, para um novo projeto social que se instaurava.

No século XVIII inaugura-se uma nova forma de organização de trabalho. O século XIX emergiu com o ideário iluminista que ganhara o mundo: o modelo francês de sociedade para o fomento da cultura, ciências e artes trouxe um salto qualitativo para a humanidade; não mais o alquimista, mas o médico e o cientista. O período de ebulição na Inglaterra da revolução industrial viveu o ápice do movimento científico e econômico: a descoberta da máquina de vapor, as locomotivas; as máquinas produzem o trabalho de

muitos homens em tempo recorde. A utópica organização político-social da revolução francesa ainda era almejada e não alcançada pela grande parte das nações. O ideário não realizado da revolução francesa se concretiza na revolução industrial. A fusão entre direitos e deveres transforma cidadãos em assalariados. Despontam a burguesia e o proletariado – duas classes antagônicas. As duas revoluções fundidas no imaginário dos avanços qualitativos de vida modificaram a ordem mundial e também a subjetividade daqueles tempos. Os cidadãos esquecem-se das ideais de Liberdade, Fraternidade e Igualdade, e passam a ocupar postos nas fábricas urbanas, cuja produção de bens, eles crêem poderão comprar com os seus trabalhos (Garcia, S.S.,1999:68-73).

Segunda a autora, a nova organização de trabalho impunha distribuir os corpos no espaço, organizar os movimentos de acordo com o ritmo da produção, especializar funções, segmentar, tornar o trabalhador um mero realizador de tarefas[43]. O assalariado desponta como uma das mais poderosas forças políticas do século XX, por estarem contribuindo para a concentração de riquezas, mas aumentando sua miserabilidade. Karl Marx é a voz que acusa e aponta as diferenças e com Engels constrói uma nova perspectiva científica, de visão de mundo. O positivismo prega a ordem e o progresso, e o materialismo dialético postula que os fatos são historicamente construídos. A população do campo toma a cidade em busca de trabalho. A vivência em grandes cidades e o trabalho industrial marcam profundamente a subjetividade do homem do século XIX. De um lado, o avanço científico é grande e o projeto de ciências é conhecer e melhorar a qualidade da materialidade; de outro, o projeto socioeconômico é ampliar e manter o proletariado, sob o comando da burguesia e para ela produzindo. Cabe ao projeto político assegurar essa ordem e constância. Assim,

[43] Isto nos remete às sociedades disciplinares, de Foucault, dos séculos XVIII-XIX, já tratadas na primeira parte deste trabalho.

> [...] O homem do século XIX tem como característica básica a conquista de espaços e de maiores velocidades; ele é agora, enquanto projeto social, não mais individualidade, mas sim representante do seu grupo, de sua classe social, tem no trabalho sua valoração, na ocupação do espaço sua materialização e no movimento sua essência. É, enfim, um ser da modernidade que se apresenta com pressa para inaugurar um novo século, mas que traz em sua trajetória todas as questões históricas até então vivenciadas [...] (Garcia, S.S., 1999:77-78).

É esse projeto sociopolítico-econômico que o homem ativo, auto-regulado, construtor de sua história, de sua cultura e de seus instrumentos físicos e psicológicos da teoria de Vigotski vem afrontar e ameaçar. Por meio dessa teoria, poderiam passar novas reflexões, outras concepções de homem, que social, que singular que determinado seja pelo Espírito ou pela mecânica, emerge para um homem constituído e constituidor de cultura. Um homem, cuja consciência social na constituição do sujeito, é um processo no campo da intersubjetividade. O saber sobre um homem-natureza dialeticamente constituído é uma ameaça para os propósitos massificantes do projeto do indivíduo-assalariado.

Quando da produção de livro "*Pensamento e Linguagem*", no trabalho de Vigotski, a assunção de signo como instrumento auxiliar passa por uma superação. Da visão instrumentalista da palavra à visão discursiva da linguagem – ao significado e sentido das palavras, conforme Molon (1999). Vigotski nos diz que:

> [...] Esse aspecto da palavra leva-nos ao limiar de um tema mais amplo e mais profundo – o problema geral da consciência. (...) As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (Vigotski, 1934/2003:190).

No entendimento de Molon (1999:132-133), a consciência era, para Vigotski, ao mesmo tempo, tensionada por produtos históricos universais e pelas singularidades dos sujeitos, ou seja, o singular expressa o universal; e o singular como história, cultura e ideologia. Sendo a consciência semioticamente constituída e mediada, o único método apropriado para

analisar a consciência é a análise semiótica: "a *análise semiótica é o único método adequado para estudar a estrutura do sistema e o conteúdo da consciência. Assim como o método estrutural é adequado para pesquisar a consciência animal"* (Vigotski, 1926/2004:188).

Sendo os signos que modificam as relações entre as funções psicológicas e os sistemas psicológicos, torna-se necessário conhecer suas transformações. Todavia, o acesso à consciência só é possível quando ela se objetiva – quando está constituída no sujeito. A objetivação da consciência se dá por intermédio do trabalho e da linguagem. Esse pressuposto de Vigotski passa pela constituição cultural da consciência, em que a cultura é um campo de significações compartilhadas. *"A cultura é feita pelos signos, pelas diversas formas de semiotização, sendo que a linguagem ocupa o papel central, mas uma linguagem fundamentalmente histórica"* (Molon, 1999:123). Sentidos e significados são sustentados historicamente. A linguagem toma um lugar essencial porque nela estão inseridas as significações de todas as formas de atividades – trabalho, produção, cultura. Sendo a cultura compreendida pelas significações, a linguagem e o pensamento permitem a compreensão da natureza da consciência humana (Molon, 1999:133-134).

Dessa feita, o estudo da linguagem e do pensamento tornou-se importante para Vigotski, porque

> [...] **A fala produz mudanças na consciência**. A fala é um correlato da consciência, não do pensamento [...]. O pensamento não só se expressa na palavra, mas nela se realiza. O pensamento é um processo interno mediado. Em geral, **não existe signo sem significado** (Vigotski, 1926/2004:187;182)[grifos meus].

Assim, Vigotski encontra no significado da palavra sua unidade de análise como um caminho para a compreensão da formação e desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Para ele, o termo unidade traz todas as particularidades básicas do todo, não podendo ser dividido em elementos sem que o perca, uma vez que é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem no pensamento verbal (Vigotski, 1934/2003:5).

Essa concepção do significado como uma unidade de análise que permite alcançar o todo, pauta-se na discordância de Vigotski acerca das pesquisas realizadas anteriormente a ele, em que se tomavam os elementos isoladamente, deixando de fora sua interdependência. Na opinião de Vigotski, esses tipos de métodos de análises (atomístico e funcionais) que estudavam as funções psíquicas separadamente vêem a relação entre as funções como mera conexão mecânica e externa entre dois processos distintos.

Para Vigotski, isso é um erro de método de análise, sendo que o melhor caminho para resolver as questões deixadas em aberto pelos pesquisadores anteriores é adotar a análise em unidades (Vigotski, 1934/2003:3-5). Esse método de investigação voltada para a análise genética da relação entre o pensamento e a palavra falada (Vigotski, 1934/2004:40) mostra, também, a influência monista de Espinosa em sua obra.

Para ficar mais claro, trago o exemplo da molécula e uma crítica de Vigtoski à psicologia idealista e ao materialismo mecanicista e aos materialistas franceses, do século XVIII.

> [...] A chave para a compreensão das propriedades da água são as suas moléculas e seu comportamento, e não seus elementos químicos. A verdadeira unidade da análise biológica é a células viva, que possui as propriedades básicas do organismo vivo [...] (Vigotski, 1934/2003:5).

> [...] A importância da **velha psicologia** para resolver o problema psíquico decorria em grande parte do fato de que, **devido ao seu enfoque idealista**, **o psíquico escapava ao processo global** de que é parte integrante e era considerado como um processo independente que existe paralelamente aos processos fisiológicos, sem nenhuma relação com eles. Em contrapartida, o reconhecimento da unidade desse processo psicofisiológico conduz-nos obrigatoriamente as uma exigência metodológica completamente nova: **não devemos estudar os processos psíquicos e fisiológicos de forma separada**, visto que, desgarrados do conjunto, tornam-se totalmente incompreensíveis; devemos, portanto, abordar o processo em sua totalidade, o que implicou considerar ao mesmo tempo os aspectos subjetivos e objetivos (Vigotski,1926/2004:144-145).[grifos meus].

Em sua pesquisa experimental, Vigotski encontra que cada palavra é uma generalização (Vigotski, 1934/2003:6). A generalização é um ato que reflete a realidade de modo diferente da sensação e da percepção imediata, ou

seja, o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso que a sensação o faz. Essa diferença qualitativa é um reflexo generalizado da realidade. Com isso, Vigotski afirma que o significado da palavra tem na generalização um ato do pensamento. Por ser parte inalienável da palavra, é um fenômeno da linguagem e do pensamento: "*Sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem [...]"* (Vigotski, 2001:10).

Vigotski, ao entender que o melhor método de investigação da relação pensamento e linguagem seja o da análise semântica, pôde muito esclarecer a questão da natureza do pensamento verbalizado. Utilizar o significado da palavra como método de análise permite estudar ambas as funções da linguagem: sua função comunicativa – meio de comunicação social, de enunciação e compreensão – e a função intelectual – o pensamento, uma vez que o significado da palavra é uma unidade dessas duas formas da linguagem:

> [...] É um axioma da psicologia científica a impossibilidade imediata entre as almas. Sabe-se ainda que a comunicação não mediatizada pela linguagem ou por outro sistema de signos ou de meios de comunicação, como se verifica no reino animal, viabiliza apenas a comunicação do tipo mais primitivo e nas dimensões mais limitadas (Vigtoski, 2001:11).

Ainda, Vigotski destaca que a psicologia apresentava o meio de comunicação de forma simplificada. Suponha-se que o meio de comunicação constituía-se de signo, a palavra, o som, separadamente. Esse equívoco decorria da análise em elementos fragmentados da linguagem. Segundo ele, verificou-se que a palavra na comunicação requer significado; requer signos; requer generalização. Isso é, para que uma vivência da consciência possa ser comunicada a outrem, há que haver uma inserção desse conteúdo numa generalização, ou seja, o significado da palavra. A generalização permite o desenvolvimento da comunicação, sendo, esta última, somente possível, porque o pensamento do homem reflete a realidade de modo generalizado.

Vigotski faz uso do trabalho de Edward Sapir para ilustrar sua posição. Segundo Vigotski (1934/2003:7-8), Sapir afirma que a linguagem elementar deve ser relacionada a uma classe de nossa experiência; para que haja

comunicação é preciso que o mundo da experiência seja simplificado e generalizado, e, assim, ser possível simbolizá-lo. Sapir entende tanto a experiência quanto a consciência como indivisiva, portanto, incomunicável. Para que tal experiência seja comunicável, ela deve ser inserida em uma determinada categoria que a sociedade, por comum acordo, considere uma unidade. Nesse sentido, o significado da palavra é um símbolo do conceito, e não da percepção.

Em meu entendimento, essa colocação de Vigotski-Sapir quer dizer que nas práticas sociais, pela interação homem-natureza-homem, serão criadas significações que, se somente acatadas pelas pessoas, permitirão o desenvolvimento da comunicação entre os indivíduos. Isso nos remete à cultura como campo compartilhado de significações historicamente sustentadas, conforme já mencionado neste trabalho. Quer dizer, as palavras dotadas de um significado coletivo irão compor no pensamento do homem a realidade de modo generalizado, constituindo as formas superiores de comunicação psicológica inerentes ao homem. O exemplo sobre o comunicar uma sensação de frio ilustra a questão (Vigotski, 2001:12-13).

> [...] Quero comunicar a alguém que estou com frio. Posso lhe dar a entender isto através de vários movimentos expressivos, mas a verdadeira compreensão e a comunicação só irão acontecer quando eu conseguir generalizar e nomear o que estou vivenciando, ou seja, quando eu conseguir generalizar e nomear o que estou vivenciando, ou seja, quando eu conseguir situar a sensação de frio por mim experimentada em sua determinada classe de estados conhecidos pelo meu interlocutor.

É pautando-se nessa colocação que Vigotski afirma que certas palavras não são compreendidas pelas crianças, porque ainda não dominam certa generalização, não se tratando de insuficiência de palavras, mas sim, dos respectivos conceitos e generalizações necessários para a compreensão das mensagens[44]. Ele se utiliza Tolstoi para ilustrar a questão: "*[...] Como diz Tolstoi, o que quase sempre é incompreensível não é a própria palavra, mas o conceito que ela exprime. A palavra está quase pronta quando está pronto o conceito*" (Vigotski, 2001:13).

[44] Entendo que isto seja relevante para o ensino de Línguas Estrangeiras.

Baseado nesses fundamentos, Vigotski considera que o significado da palavra seja não só a unidade do pensamento e da linguagem, como também, como uma unidade da generalização e da comunicação.

> [...] tal abordagem viabiliza, pela primeira vez, a análise genética causal do pensamento e da linguagem. Só começamos a entender a relação efetiva entre o desenvolvimento social da criança quando aprendemos a ver a unidade entre comunicação e generalização (Vigotski, 2001:13).

Um segundo aspecto muito interessante no trabalho de Vigotski, que caracteriza sua investigação das complexas relações entre linguagem e pensamento, é a questão da relação afeto e intelecto. Esse ponto já foi tocado neste trabalho, mas neste momento o será de forma mais particular.

Vigotski (2001) inicia sua discussão com a mesma crítica à velha psicologia que isolava os elementos funcionais da linguagem e do pensamento. Para ele, a separação entre a parte intelectual da consciência e a parte afetiva e volitiva era um dos erros radicais. Isso porque, dessa maneira, o pensamento tornava-se uma corrente autônoma dissociada de toda a plenitude da vida; das motivações, dos interesses; dos envolvimentos do homem pensante; tornando-se um epifenômeno[45], que pode interferir na vida e na consciência do indivíduo, influenciando-as de modo incompreensível, ou ainda, tornar-se inútil e nada modificando no comportamento do homem. Ao separar o pensamento do afeto, fecham-se as portas à explicação da origem de nossos pensamentos, já que a análise determinista pressupõe a revelação dos motivos, necessidades, tendências que orientam o movimento do pensamento neste ou naquele aspecto. Como também, impossibilitou o estudo da influência do pensamento sobre o afeto e a parte volitiva da vida psíquica.

A partir disso, observa-se que o estudo da palavra não se restringe aos seus elementos lingüísticos, mas consiste em abordá-los a partir da psicologia da linguagem, em que o significado da palavra abarca toda uma forma de se compreender um problema complexo, que é a relação pensamento-linguagem, no processo psicológico na formação da consciência

[45] Epifenômeno: fenômeno que é subproduto ocasional de outro sobre o qual exerce influência e do qual é dependente. Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, 2004.3ª ed., revista e atualizada, Curitiba:Positivo, p.773.

do homem. A palavra, em seu significado, é a unidade que preserva o compartilhamento do mundo, por meio da generalização nela contida. Com isso, através de uma única palavra, podemos delinear toda visão de mundo de outrem; todo um universo de significados. Tomar nota de tal fato vai fazer com que as comunicações entre os indivíduos sejam compreensíveis ou não. Os encontros, desencontros, acertos, conflitos poderão se dar em nível da linguagem: uma arena de conflitos e contradições. Como afirma Bakhtin (1929/2004:36), *"a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social"*.

A abordagem de Vigotski no estudo crítico da teoria do pensamento e da linguagem, pelo método dialético, oposto ao caminho da psicologia tradicional, tinha por intenção levar não somente aos problemas concretos da moderna psicologia, como significava, ao mesmo tempo, desenvolver uma luta ideológica com as concepções teóricas opostas. Por isso, sua análise da palavra como unidade do pensamento e da linguagem (Vigotski, 2001:17).

No desenvolver de seu estudo, Vigotski (1934/2003, 2001) encontra que o significado está estreitamente ligado ao pensamento e à linguagem, ficando difícil dizer se ele fenômeno da fala ou do pensamento: *uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável* (Vigotski, 1934/2003:150). Esclarecendo, se considerado do ponto de vista psicológico, o significado da palavra é uma generalização – generalização é sinônimo de significado. Toda generalização é um ato específico do pensamento, autêntico e indiscutível do pensamento. Assim, poderia considerá-lo como um fenômeno do pensamento. Entretanto, não acontece do significado filiar-se a duas formas diferentes de vida psíquica – fala e pensamento, pois, *"[...] O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que está ligado ao pensamento"* (Vigotski, 1934/2001:151).

A tese fundante do significado como um fenômeno do pensamento verbal – fala significativa, por ser a união da palavra e do pensamento – levou Vigotski (2001:152) a outra importante tese decorrente desta: o significado das palavras evolui, se movimenta, substituindo a idéia de que os significados

são imutáveis. Afirma o autor que na evolução da história da linguagem, a estrutura do significado e a natureza psicológica também mudam, afirmando que: *"[...] a partir de generalizações primitivas*; o pensamento verbal eleva-se ao nível dos conceitos mais abstratos". Essa assertiva tem uma conseqüência importante: "[...] *não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra"* Com efeito, os significados das palavras não são imutáveis; são formações dinâmicas, modificando-se à medida que a criança se desenvolve e de acordo com as várias formas de que o pensamento funciona. Nesse sentido, se os significados se alteram, a relação entre pensamento e palavra também se modifica, uma vez que essa relação é um processo contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa:

> [...] O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir [...] Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema (Vigotski, 1934/2003:156-157).

Uma das peculiaridades semânticas estabelecidas se refere ao predomínio do sentido de uma palavra sobre o seu significado. Essa distinção, Vigotski (1934/2003:180-183) deve a Paulham para quem *"o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência"*. Para Paulham, o significado é uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. O sentido de uma palavra é adquirido no contexto em que se inscreve; contextos diferentes, diferentes sentidos. No caso do significado, ele permanece estável ao longo de todas as alterações de sentidos. Segundo Paulham, *"o sentido de uma palavra é um fenômeno complexo, móvel e variável, modifica-se de acordo com as situações e a mente que o utiliza, sendo quase ilimitado"*. Para ilustrar a diferença entre sentido e significado Vigotski cita a fábula de Krylov, *"A libélula e a formiga"*.

Coloca Vigotski que as palavras

> "Vá dançar!" têm um significado definido e constante, mas no contexto da fábula adquirem um sentido intelectual e afetivo muito mais amplo.

> Significam tanto “Divirta-se!” quanto “Morra!”. Esse enriquecimento das palavras que o sentido confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. Dependendo do contexto, uma palavra pode significar mais ou menos do que significaria se considerada isoladamente [...](Vigotski, 1934/2003:181).

Segundo o psicólogo russo, Paulham mostrou que a palavra e sentido são mais independentes entre si do que a palavra e o significado. Soma-se ainda que é sabido que freqüentemente as idéias mudam de nome. O sentido está relacionado com toda a palavra; com toda frase, e não com sons ou palavras isoladas. Isso se constata quando uma palavra é substituída por outra e não ocorre uma alteração qualquer no sentido. Tal fato leva Vigotski a concluir que o predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase constitui a regra para a fala interior. Para Vigotski, a fala interior está tão saturada de sentido que para explicá-la verbalmente seriam necessárias muitas palavras. Assim, refletindo que *não se admira que a fala egocêntrica seja incompreensível para os outros* (Vigotski, 1934/2003:183).

As experiências de Vigotski, ao mostrarem que o pensamento não se exprime em palavra, mas nela se realiza, faz levar ao fato de que o pensamento não seja só externamente mediado por signos, mas internamente mediado por significados:

> [...] Acontece que a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente, mas também psicologicamente. Isto só pode ser atingido por via indireta, por via mediata. Essa via é a mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado (Vigotski, 2001:479).

Devido à transição do pensamento para a palavra passar pelo significado, outro ponto merecedor de atenção dentro do estudo da relação do pensamento-linguagem na perspectiva vigotskiana é a questão do subtexto na análise dos planos interiores do pensamento verbal. As observações feitas pelas pessoas de que, muitas vezes, não conseguem expressar o pensamento

em sua plenitude é porque a passagem direta pensamento-palavra é impossível. Vigotski (2001:478) nos oferece um exemplo dos versos de Tiúttchev, que reproduzo:

Como exprimir-se um coração,
Como outro irá te entender...

ou

Ah, se a alma pudesse expressar-se sem palavras!

Mas, cabe perguntar, o próprio pensamento nasce de outro pensamento? Não. O pensamento não é a última instância em todo processo. Já foi dito anteriormente neste trabalho acerca de relação dialética que Vigotski faz entre emoção-razão; que, para ele, não é possível conceber a razão e a emoção como participantes isolados na formação do intelecto: a emoção atravessa o pensamento, e o pensamento atravessa a emoção; não se apresentando de forma pura. Essa questão nos remete ao que Vigotski diz sobre a presença da motivação na formação e desenvolvimento do pensamento e da linguagem:

> [...] O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motivo, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções (Vigotski, 2001:479).

Em última instância, Vigotski está dizendo que por detrás do pensamento, há uma tendência afetiva e volitiva, e somente ela pode dar o ultima explicação na análise do pensamento:

> [...] Se antes comparamos o pensamento a uma chuva pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar a comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimenta as nuvens (Vigotski, 200:479).

A ilustração para a questão do subtexto subjacente a todo texto é trazida do teatro de Stanislavski, por Vigotski (2001:480). Segundo o

teatrólogo, há por detrás de cada personagem o desejo de tarefas volitivas. Aquilo que na interpretação cênica é recriado, no discurso vivo é o princípio de qualquer ato do pensamento: cada enunciação traz oculta uma tarefa volitiva. Stanislavsky, ao ensinar o seu método de representação teatral, exigia que seus atores descobrissem o subtexto das suas falas na peça de teatro.

Com isso, Vigotski (2001:479-480) oferece um aporte teórico de vital importância para este trabalho: *"a compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva"*.

As conclusões da análise de Vigotski levam-no a afirmar que a relação entre pensamento e palavras se revelou como um movimento que passa por uma série de planos de uns para outro. No plano vivo do pensamento verbal, o caminho parte do motivo, que gera um pensamento, para a enformação do pensamento; para a mediação na palavra interior (sentidos), depois os significados externos e, por último, as palavras. Contudo, Vigotski não descarta a possibilidade de que sejam possíveis inumeráveis transições diretas e inversas. Mas que, naquele momento de sua pesquisa, sabia-se que era possível um movimento que se interrompe a qualquer ponto, nesse ou naquele sentido: 1) do motivo para a linguagem passando pelo pensamento; 2) da linguagem interior para o pensamento; 3) da linguagem interior para a exterior etc (Vigotski, 2001:481).

Os pensadores da teoria sócio-histórico-cultural não se propuseram a estudar todos esses movimentos; interessava a eles o processo dinâmico da relação pensamento-palavra como via de realização da materialização do pensamento na palavra. Perceberam que o pensamento não se materializa na palavra como sombra, mas sim que a relação pensamento-palavra é um processo vivo. Para eles, *palavra desprovida de pensamento é, antes de mais nada, palavra morta (*Vigotski, 2001:484).

Para este trabalho, uma questão importante é delinear essa concepção de pensamento e linguagem, em que esteja inserida numa perspectiva histórica; em que o instrumento psíquico – linguagem – não tenha sido concebido de maneira a-histórica; que seus falantes sejam indivíduos

constituídos a partir de uma concepção de subjetividade localizada, num contexto social, culturalmente composto dentro da história, do lugar, do tempo em que vivem. Indivíduos que se organizam e agem ativamente no mundo, quer por meio do trabalho físico ou intelectual, quer por meio de seus discursos. É trazer uma concepção dialética de linguagem-homem em que as questões intelectuais estejam inter-relacionadas com as questões do afeto. Uma investigação que se propõe a investigar a fala do outro tem que saber que *"para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras, precisamos entender o seu pensamento, mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emiti-lo"* (Vigotski, 2001:481).

A investigação dialética de Vigotski o levou a ultrapassar o limite do pensamento e da palavra, permitindo estudá-los em outro nível: a questão genérica da palavra e da consciência. Se as palavras trazem a generalização (significado) da realidade, a consciência (que pensa e sente) terá à sua frente diferentes modos de consciência. Se a linguagem é uma consciência prática, ela não é um simples pensamento, mas toda a consciência em seu conjunto vinculada ao pensamento e à palavra. A palavra desempenha papel central na consciência humana, sendo sua expressão histórica de natureza mais direta. Vigotski (2001:486) coloca que *"a consciência reflete na palavra como o sol em uma gota de água"*. A palavra é importante para a consciência, como a célula viva está para o organismo.

Vigotski ao elaborar seus estudos acerca de linguagem-pensamento encontra nessa relação uma questão central da psicologia humana, indicando que suas descobertas o levaram para uma nova teoria da consciência (Vigotski, 1934/2003:XVI). Quando falamos no fundamental papel da linguagem-pensamento na constituição da consciência, num contexto sócio-histórico-cultural, estamos falando de intersubjetividade; da formação da consciência social, em que a linguagem é mediação simbólica, por meio das significações compartilhadas, ou seja, o dialogismo da linguagem entre vozes sociais.

2.4 SEMÂNTICA DA EXISTÊNCIA

Discutir um caminho para uma concepção de uma psicologia objetiva também estava entre as preocupações de Bakhtin. Uma psicologia que fugisse do âmbito do fisiológico e do biológico, já que os fundamentos do psiquismo do sujeito consciente deveriam ter uma abordagem objetiva. Para isso, nem a biologia nem a fisiologia dariam cabo de tal questão, uma vez que esses fundamentos são, sim, de caráter sociológico, pois a *consciência constitui um fato sócio-ideológico* (Bakhtin, 1929/2004:48). Para o pensador, não se pode tratar o psiquismo subjetivo no campo das ciências naturais, como se ele fosse uma coisa natural, porque o fenômeno psíquico só pode ser compreendido e interpretado por fatores sociais, pois são eles que determinam a vida concreta de um indivíduo em dadas condições sociais. Em verdade, o psiquismo subjetivo localiza-se na fronteira limítrofe entre o organismo e o mundo exterior. É nesse encontro que o psiquismo reage e que ele reflete; todavia, não se trata de um encontro físico. Para ele, o organismo e o mundo se encontram no *signo*. O psiquismo interior pertence à realidade do signo, ou seja, sem material semiótico não é possível a apreensão objetiva da vivência interior. Com efeito,

> [...] A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior. Eis porque o *psiquismo interior não deve ser analisado como uma coisa; ele não pode ser compreendido e analisado senão como um signo* (Bakhtin, 1929/2004:49).

Essa concepção de formação da consciência do indivíduo na relação do biológico com o mundo social, cujo material de observação é o semiótico, aproxima Bakhtin e Vigostki. Para ambos, o homem se constitui por fatores sociais numa conjugação do subjetivo e do objetivo, em determinadas condições sociais. Se isso é assim, temos que assumir esse homem como sendo sócio-histórico, pois a realidade social só se dá na história.

A diferença é que Vigotski não deu ênfase à questão da ideologia, o que fez Bakhtin. Mas entendo que essa idéia está subjacente, latente na teoria sócio-histórico-cultural, por razão da ideologia (no sentido bakhtiniano)

estar inscrita na linguagem apropriada pelo indivíduo vigotskiano. Todavia, isso não significa que Vigotski não tenha tocado no assunto de ideologia. Ele o fez, conforme se pode observar na citação abaixo:

> É preciso assinalar, por um lado, a conexão que alguns sistemas novos mantêm não só com signos sociais, mas também com a ideologia, e o significado que tal ou qual função psicológica adquire na consciência das pessoas, ao passo que, por outro lado, o processo de aparecimento de novas formas de comportamento a partir de um novo conteúdo é extraído pelo homem da ideologia do meio que o rodeia. Eis aqui dois pontos de que necessitamos para conclusões posteriores (Vigotski, 1926/2004:117).

Portanto, é necessário esclarecer a concepção de ideologia para Bakhtin. No Círculo de Bakhtin (1929/2004:31), ideologia se refere à criação ideológica, ou seja, concernente às produções do conhecimento científico, à literatura, à religião, à moral etc, estando ela estreitamente ligada à filosofia da linguagem. Isso faz com que Faraco (2006:46) afirme ser a palavra ideologia usada para generalizar o universo dos produtos do 'espírito' humano, o que é chamado de cultural imaterial. Por isso ideologia pode aparecer no plural, *ideologias*, isto é, a pluralidade da produção imaterial: arte, ciência, filosofia, direito, política, ética etc. Em última instância, a produção de idéias que norteiam o agir do homem no mundo social. Uma definição explícita e autêntica encontrada por Ponzio (1998) do que seja ideologia está no texto de Voloshinov, *Que é linguagem,* de 1930, trazendo uma característica aberta e neutra, que o autor cita:

> [46] [...] Por ideologia entendemos todo el conjunto de los reflexos y de las interpretaciones de la realidade social y natural que tienen lugar en el cérebro del hombre y se expresan por médio de palabras [...] u otras formas sígnicas (Ponzio, 1998:107).

Bakhtin (1929/2004:32-33) entende que tudo que é ideológico possui um significado. Os signos são objetos naturais e todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode se tornar um signo. Por exemplo, as ferramentas foice e martelo tornam-se símbolos da, então, União Soviética; o

[46] Tradução minha: Por ideologia entendemos todo conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressam por meio das palavras ou outras formas sígnicas.

pão e o vinho, símbolos religiosos, ou seja, "*ao lado dos fenômenos naturais do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, o universo dos signos*" (Bakhtin, 1929/2004:32). Logo, tudo que é ideológico possui um valor semiótico; tudo que é ideológico é um signo; cada signo não só reflete a realidade, como também, é um fragmento material dessa realidade. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O signo nasce ideológico.

Como a palavra ideologia tem várias significações, é importante apontar que no pensamento bakhtiniano, ideologia não se identifica com a 'falsa consciência', o 'mascaramento do real' de Marx e Engels, conforme nos indica Ponzio (1998:106).

O signo ideológico não pode ser explicado em termos de infra e supra estruturas humanas, uma vez que ele se situa, como meio de comunicação, entre indivíduos socialmente organizados, fazendo com que sua especificidade apareça no terreno da interindividualidade. Mais, para que seja possível a constituição de um sistema de signos é preciso que haja um grupo humano organizado: uma unidade social. Dessa forma, a teoria bakhtiniana define a consciência de ordem sociológica; uma vez que ela deve ser explicada a partir de um meio ideológico social. A consciência vai adquirir forma nos signos criados pelos homens:

> [...] Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social [...] (Bakhtin, 1929/2004:35-36).

Outra questão que se vincula ao conceito de signo ideológico como uma produção entre indivíduos organizados no social é que, no processo de relação social, todo signo, inclusive o lingüístico, tem as marcas de uma época e de um grupo social determinados. Isso dá ao conteúdo do signo um índice de valor particular. Quer dizer, o signo irá desencadear uma reação semiótica-ideológica de acordo com as condições socioeconômicas do

referido grupo – suas bases materiais de existência. Assim, o signo adquire uma significação interindividual:

> [...] Em outras palavras, *não se pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquirem um valor social.* E por isso que todos os índices de valor com características ideológicas, ainda que realizados pela voz dos indivíduos (**por exemplo, na palavra**) ou, de modo mais geral, por um organismo individual, constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social, e apenas em nome deste consenso é que eles se exteriorizam no material ideológico (Bakhtin, 1929/2004:45) [grifo meu].

Com isso, cada signo tem um tema: um significado. O tema ideológico possui um índice de valor que chega à consciência individual, via natureza interindividual de sua formação. A partir disso, o significado (tema) e a forma do signo estão indissoluvelmente ligados não podendo se diferenciar. Em última análise, *"são as mesmas forças e as mesmas condições que dão vida a ambos"* (Bakhtin, 1929/2004:45). Isso posto, vamos ver que a atividade psíquica do homem se define em termos de significação. Assim, a atividade mental manifesta-se no terreno semiótico. A significação é função do signo, não podendo ser isolada dele. É por essa razão que, se a atividade mental tem um sentido, ela só pode ser compreendida e analisada por meio do signo real. Fora desse material semiótico, a atividade interior não existe.

Nas relações sociais, a cadeia ideológica se estende de indivíduo em indivíduo, ou seja, de consciência individual ligando-se a outras consciências individuais, passando sem interrupção de um elo a outro; de forma contínua, sem que se quebre no processo de interação social.

Assim, Bakhtin (1929/2004:35-38) afirma que *"a consciência individual é um fato sócio-ideológico"*. Apenas relembrando o conceito de ideologia no sentido de criação de idéias de um grupo humano, num lugar, num dado tempo. Para que a consciência possa se desenvolver, ela precisa de um material flexível e passível de veiculação pelo corpo. A palavra é esse material. Explicando, como a palavra permeia as relações entre indivíduos, tendo sido produzida pelo consenso entre eles, é possuidora de significação. Isso faz com que o papel da palavra seja o de material semiótico da

consciência, da vida interior (discurso interno)[47]. *"A palavra é um fenômeno ideológico por excelência"* (Bakhtin, 1929/2004:36). Quer dizer, ela está presente e é essencial a toda criação ideológica. A palavra, que tem sua natureza semiótica; que tem implicação na comunicação humana; que é dotada de significação, tem presença obrigatória no ato consciente. Ou seja, a palavra – discurso interior – é o material privilegiado do psiquismo humano. Apesar dela se entrecruzar com outras formas gestuais de valor semiótico, a palavra é o fundamento da vida interior, pois

> [...] Se não nos voltássemos para a função semiótica do discurso interior e para todos os outros movimentos expressivos que formam o psiquismo, nós estaríamos diante de um processo fisiológico puro, desenvolvendo-se nos limites do organismo individual (Bakhtin, 1929/2004:52).

Em suma, para Bakhtin e seu círculo, sem linguagem não é possível falar em psiquismo humano, sendo que ele se localiza no signo.

Ao longo da existência humana, a transformação ideológica reflete-se na língua, em que as palavras refletem as mais sutis alterações sociais. Por meio das palavras, pode-se distinguir as diferentes comunidades. Mesmo que diferentes classes sociais falem a mesma língua, diferentes grupos organizados por um conjunto de idéias – ideologias – irão se caracterizar pelos diferentes códigos ideológicos de comunicação. Isso acaba nos levando a um importante traço do signo ideológico: sua plurivalência social, que dá ao signo uma dimensão axiológica. Exatamente por isso, o signo torna-se móvel e evolui.

A palavra como o microcosmo da consciência de Vigotski e a palavra – signo ideológico – apropriada como material semiótico do discurso interior de Bakhtin, aqui, se encontram. A consciência é social, pois o que define o seu conteúdo são os fatores sociais – marcados pela materialidade da existência social presentes na linguagem.

[47] O conceito, em Vigotski, de internalização (a palavra apropriação me parece mais adequada, mas mantenho a palavra internalização por já ser mais comum neste contexto) das formas culturais na relação dialética das funções elementares e superiores, mediadas pela linguagem, nos auxilia nessa compreensão.

Caberia perguntar: como se daria a formação da consciência? Realiza-se pela formação discursiva, que é um conjunto de temas e de figuras que compõem a visão de mundo de determinado grupo social, isto é, o conjunto de representações de idéias que revelam a compreensão dos grupos humanos. Essa formação discursiva é ensinada aos membros de uma sociedade ao longo do processo de aprendizagem lingüística, fazendo-os construir seus significados (Fiorin, 2005:32). Assim, a noção de relação dialética entre pensamento-linguagem, em um ambiente sócio-histórico-cultural, em Vigostski, corrobora uma melhor compreensão da constituição da consciência em Bakhtin:

> [...] As idéias e, por conseguinte, os discursos são expressão da vida real. A realidade exprime-se pelos discursos.
> Dizer que não há idéias fora dos quadros da linguagem implica afirmar que não há pensamento sem linguagem [...] (Baktin, 1929/2004:33).

Nesse sentido, a integração da realidade e da linguagem é observável no plano da palavra, que vem carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial (Bakhtin, 1929/2004:46). Dessa forma, em meu entendimento, a consciência individual se forma ao longo da vida do homem por meio dos diferentes discursos ideológicos apropriados por ele.

Ao criar os seus próprios discursos, o falante utiliza-se da linguagem para suas necessidades enunciativas concretas; a ele importa a significação, que permite figurar seu pensamento em dado contexto. Para Bakhtin (1929/2004), nós, de fato, não pronunciamos ou escutamos palavras, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, agradáveis e desagradáveis. *"É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida"* (Bakhtin, 1929/2004:95).

Para Bakhtin (1929/2004:107-112), dizer que o signo tem uma dimensão axiológica, é dizer que o sentido das palavras é determinado pelo contexto em que nascem. Por esse fato, haverá tantas significações quantos contextos possíveis que, não necessariamente, estão justapostos e indiferentes uns aos outros, mas sim, que se defrontam num conflito tenso, em uma situação de

interação. É a pluralidade de índices de valor que dá vida à palavra. O que o levou a ressaltar que o ato de fala – a enunciação – não pode ser considerado no sentido estreito do termo individual (a partir das condições psicofisiológicas do falante), mas que *"a enunciação é de natureza social"* (Bakhtin, 1929/2004:109), uma vez que as condições reais de enunciação são dadas pela situação social mais imediata, entre dois indivíduos socialmente organizados. A esse respeito, o que Bakhtin nos traz é que as deduções interiores, as motivações, as apreciações do indivíduo são construídas a partir de um auditório social estabelecido pelo grupo social e pela época a que pertence. Esse horizonte social determina a criação ideológica, qual seja, a nossa literatura, a ciência, a moral, o nosso direito. Quer dizer, esse auditório tem uma contemporaneidade, tem a marca de seu tempo. Com isso, indica-se que a palavra procede de alguém e dirige-se para alguém; ela é o produto da interação entre falante e ouvinte:

> [...] Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 1929/2004:113).

Ainda, considerando-se que o locutor escolhe sua palavra de um estoque social de signos disponíveis, a enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. A enunciação terá uma determinada forma de acordo com a situação e os participantes imediatos que a determinam. Isso remete a considerar que o grau de consciência – clareza da atividade mental – é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social, isto é, "[...] q*uanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interio*r (Bakhtin, 129/2004:115). Em outras palavras, por exemplo, a tomada de consciência da fome de um mendigo será diferente de uma tomada de consciência da fome de um operário. Para o primeiro, por estar isolado, sem classe, sua atividade mental tenderá a certas formas ideológicas como a vergonha, ou sentimento de dependência. Para o segundo, por estar numa

coletividade reunida por vínculos materiais, ou seja, é membro de uma classe social, pois tem a noção de 'classe para si', na sua atividade mental dominarão o protesto e não haverá lugar para uma mentalidade resignada e submissa. Enfim, a enunciação servirá para exprimir a consciência de dada coisa, de acordo com o que cada situação determina (Bakhtin, 1929/2004:116).

Em meu entendimento, essa colocação de Bakhtin está nos dizendo que mediante àquilo que experimento, no lugar que ocupo na malha social, eu terei em minha enunciação a expressão de minha consciência frente àquilo que vivencio. Ilustrando: as expressões, por enunciações, da consciência de ser mulher nos anos 1950 serão as mesmas das mulheres dos anos 2000? As experiências, que nós, mulheres de hoje vivemos em nossa realidade social são as mesmas do passado? A velha expressão *liberdade é uma calça azul e desbotada* teria o mesmo significado para a juventude atual? O que seria uma metáfora de liberdade para os jovens de hoje? Enunciaria a mesma experiência social dos jovens dos anos 1960? Certamente, outra. As minhas palavras terão a coloração e a tônica que refletem minha condição material e ao tempo me refrata na realidade, porque, por meio delas, eu me coloco no meio social e nele interfiro, como por exemplo, uma fala de protesto contra algo que me oprima.

Por conseguinte, como a palavra sempre se dirige para o outro, ela pede uma resposta; espera uma compreensão. Isso dá ao ouvinte uma posição ativa, pois, ao compreender o significado do discurso, ocupa uma posição responsiva: concorda ou discorda, por exemplo. Um discurso só pode existir na forma de enunciações concretas entre sujeitos do discurso; por mais que as enunciações sejam diferentes, terão peculiaridades comuns e limites precisos. Esses limites são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso. Da simples réplica do diálogo cotidiano ao tratado científico, há um princípio e um fim absoluto: os enunciados dos outros precedem sua enunciação; depois de seu termo, há os enunciados responsivos dos outros. O falante passa a palavra ao outro ou dá lugar a uma compreensão ativamente responsiva. Dessa maneira, o enunciado é uma unidade real da comunicação discursiva, em que cada enunciado é um elo na cadeia de comunicação. Por serem diversas as

formas responsivas, em função da diversidade dos campos de atividades humanas que ocorrem na comunicação humana, são plenas de tonalidades dialógicas (Bakhtin, 1952/2003:298).

Baseado nisso, o autor nos convida a pensar que, ao não se considerar o dialogismo entre os enunciados, é não poder compreendê-los. Porque as nossas idéias, quer sejam filosóficas ou científicas, nascem e se formam do processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso vai apresentar seu reflexo na verbalização de nosso pensamento. Pautado nisso, teremos que em nossos enunciados haverá as palavras latentes do outro, em diferentes graus de alteridade. Alerta-nos o autor que as relações dialógicas não devem ser reduzidas a relações meramente lógicas (mesmo dialéticas) nem lingüísticas (sintático). As relações dialógicas somente serão possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso. As relações dialógicas supõem a existência da palavra, logo elas são relações semânticas entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva: dois enunciados se confrontando em um campo de sentido acabam em relação dialógica (Bakhtin, 1952/2003:299; 323).

Devo ressaltar que no pensamento bakhtiniano, as relações dialógicas não se restringem meramente a conversas face-a-face de senso comum, ou uma narrativa escrita, nem tampouco, falas de personagens, mas sim aquilo que está no sentido estrito do termo diálogo:

> [...] Contudo, as relações dialógicas não coincidem, de maneira nenhuma, com as relações entre as réplicas do diálogo real; são bem mais amplas, diversificadas e complexas.
> **Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um do outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos** (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.) (Bakhtin, 1952/2003:331).[grifos meus].

Como coloca Faraco (2006:64), no pensamento bakhtiniano, para haver relações dialógicas, é necessário um material lingüístico ou outra forma semiótica que tenha entrado no discurso constituindo-se em um enunciado, a partir da fixação da posição do sujeito social, isto é, estabelecer com a palavra do outro uma relação de sentido (fazer réplicas, confrontar posições);

acolher a palavra do outro, para que haja uma significação, uma resposta, do lugar do posicionamento avaliativo.

Após essas colocações, vemos que Bakhtin nos apresenta algumas questões em relação aos enunciados constituídos na interação verbal. Inicialmente, a produção de enunciados se dá na inter-relação social de sujeitos-falantes do discurso inscrito em dada condição de realidade social, produtores de diferentes pontos de vidas (valor axiológico). Segundo, esses enunciados formadores da cadeia de comunicação discursiva mantêm um vínculo com outros enunciados: aqueles que precedem e aqueles subjacentes, ou seja, o enunciado leva em conta as atitudes de respostas dos interlocutores – a responsividade – dando ao ouvinte uma participação ativa.

Bakhtin (1952/2003:325) faz uma interessante pergunta sobre a qual cabe refletir e cabe relacionar com o que eu acabo de mencionar: se o discurso cotidiano e a linguagem científica podem entrar em relações semântico-dialógicas. Se eles poderão conversar entre si. Ele responde dizendo que somente será possível quando os discursos cotidianos forem transformados em visões de mundo; quando eles se tornam 'pontos de vista', vozes sociais. Isso indica a interação de diferentes discursos nos diferentes campos da vida, significando que enunciados são confrontos de vozes sociais que mantêm uma relação dialógica. Nesse momento, estamos falando da presença do Outro, ou seja, das diferentes vozes que permeiam a produção do pensamento do Eu. Dessa feita, a constituição da consciência do indivíduo, em outros termos da subjetividade, se realiza com sua alteridade: é com o outro que eu me constituo indivíduo.

Ao chegarmos a esse ponto uma relevância se desponta: a importância das vozes sociais que se fazem presentes nos diálogos entre os diferentes discursos sociais é fundamental para este trabalho, na medida em que o agir dos alunos em sala com os professores e seus pares é entendido como vozes sociais que anunciam uma determinada posição no mundo. Certamente, não vamos entender que tais vozes sociais se coloquem de forma harmônica, por acatamento simplista do outro, mas sim, que são embates axiológicos; que representam o lugar do homem no mundo e que defendem suas intenções e motivações de necessidades e existência. São vozes que se colocam na

sociedade por quebras, por rupturas, por lutas pelas suas significações, para registrarem seus sentidos de realidade, na tentativa de forçar um espaço para aquilo que querem expressar em seus discursos numa realidade permeada por muitos outros, assim, incentivando uma sociedade em transformação. O resultado é uma luta incessante entre enunciados possuidores de forças ora centrípetas, ora centrífugas.

Bakhtin (1924/1998:81-83), ao discutir o romance como gênero literário, aponta que à medida que uma língua viva se desenvolve, amplia e aprofunda seu plurilinguismo real (dialetos, línguas sociogrupais, profissionais, dos gêneros, língua literária), provocando forças centrípetas lado a lado com forças centrífugas da vida lingüística. Ele caracteriza forças centrípetas como processos de centralização, unificação, e as forças centrífugas como processos de descentralização, desunificação. Essas forças se cruzam em cada enunciação concreta do sujeito. As forças centrípetas no discurso seriam aquelas que querem impor um 'domínio' verbo-ideológico, ao passo que, as forças centrífugas são exatamente aquelas que quebram, reagem contra o poder centralizador. Uma análise de qualquer enunciação deve entendê-la como uma "*unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da vida verbal*" (Bakhtin, 1924/1998:82). Quer dizer, ao mesmo tempo em que a enunciação é um plurilingüismo dialogizado, anônimo e social, é também uma linguagem concreta e saturada de conteúdo como enunciação individual. Bakhtin nos oferece um exemplo esclarecedor:

> [...] E enquanto a poesia, nas altas camadas sócio-ideológicas oficiais resolvia o problema de centralização cultural, nacional e política do mundo verbal, **por baixo**, nos palcos das barracas de feira, soava um discurso jogralesco, que arremedava todas as "línguas" e dialetos, desenvolvia uma literatura das fábulas e das *soties*, das canções de rua, dos provérbios, das anedotas. **Nesses palcos não havia nenhum daqueles centros lingüísticos onde o jogo vivo se realiza nas "línguas" dos poetas, dos sábios, dos monges, dos cavaleiros, etc., e nenhum aspecto seu era verdadeiro e indiscutível** (Bakhtin, 1924/1998:83) [grifos meus]

[48] Soties são representações dramáticas francesas em que as personagens faziam papel de doidos, aludindo às personagens da época, conforme Lilaz dos Santos Carriço. Disponível no site: http://www.ipv.pt/millenium/Millenium33/10.pdf, pág.151. Acesso: 07.02.2008

Dessa feita, as forças centrípetas nesses enunciados opõem-se as certas barreiras colocadas pelo centro verbal da vida lingüística de uma nação e época; elas são sua oposição. Paródica e polemicamente voltados contra as línguas "únicas" do seu tempo, tornam-se o plurinlingüismo dialogizado. Esses enunciados são composições de sentidos construídos no horizonte social, em que a sociedade se alarga para receber novos seres, num processo contínuo, fazendo com que significações tenham estabilidades e identidades provisórias.

Uma leitura rápida do pensamento de Bakhtin poderia nos levar aos mesmos equívocos cometidos em relação à teoria de Vigotski, na qual a concepção de indivíduo social seria do determinismo cultural. Apenas retomando a título de organizar o pensamento, dizer que o desenvolvimento humano vigotskiano tem uma ênfase na dimensão sócio-histórico é uma interpretação errônea, uma vez que o quê Vigotski entende de sócio-histórico não é sinônimo de 'coletivo' ou de 'sistema social', como uma força opressora. É, sim, pensado como *processo*, em que o mundo cultural em seus diversos recortes apresenta-se ao sujeito como o outro, isto é, a referência externa que permite o indivíduo constituir-se autenticamente humano, porque na ausência do outro não é possível ao homem construir-se (Oliveira, 1992:167-68).

Dizer que o homem social de Bakhtin tenha um determinismo lingüístico é igualmente um equívoco. O conceito de dialogismo presente em Bakhtin sustenta a constituição da subjetividade na relação com a alteridade. Tal qual, é a presença do(s) outro(s) na formação da consciência e das funções psíquicas superiores de Vigotski na constituição do Eu. Geraldi *et al* (2007:189) explicam esse construto teórico a partir do conceito de *excedente de visão,* cunhado por Bakhtin no estudo sobre a relação do autor e herói. Bakhtin (1952/2003) diz que ao vermos o homem que está fora e diante de nós, sempre contemplaremos e saberemos dele algo que ele mesmo não pode saber dele próprio: partes inacessíveis de seu corpo ao seu próprio olhar – cabeça, rosto, expressão, o mundo atrás dele, objetos etc. Em função de nossa posição, esses objetos serão acessíveis a nós, mas inacessíveis a ele. Isso é o que Bakhtin chama de excedente de visão sempre presente em

relação a outro indivíduo – sustentado pela nossa posição no mundo. De igual maneira, o que o outro vê em nós, nós mesmos não poderemos contemplar. Para tanto, faço uso do trabalho de Bakhtin no que tange à consciência criadora do autor na composição da personagem. Temos assim,

> [...] A consciência do autor **é a consciência da consciência**, isto é, a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem, que abrange e conclui essa consciência da personagem com elementos por princípio transgredientes a ela mesma e que, sendo imanentes, a tornariam falsa. O autor não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, **como enxerga e conhece mais que elas**, e ademais enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas, e **nesse *excedente* de visão e conhecimento do autor**, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do conhecimento conjunto de suas vidas, isto é, de todo da obra (Bakhtin, 1952/2003:11) [grifos meus].
>
> 49

Geraldi *et al* (2007:189-190) aponta que se aplicarmos o conceito de excedente de visão à vida, vamos nos conscientizar da experiência prática e contínua a qual estamos todos expostos. O outro tem uma experiência de nós, que nós mesmos não temos. Todavia, a nosso turno, temos uma posição exotópica a respeito dele. A esse acontecimento, os autores chamam de incompletude de nós mesmos, constituindo o outro como o único lugar de uma completude impossível. Os processos de encontros e desencontros com a alteridade são constitutivos de nossa representação de nós mesmos.

Em outras palavras, é no processo de interação verbal com o outro em relações sócio-históricas que emerge a linguagem. Aquilo que é apropriado do interindividual para o intraindividual passa pela linguagem e, assim, a língua se faz discurso interior. Quer dizer, "*a linguagem emerge e está em relação com a alteridade*" (Geraldi *et al*, 2007:189). O encontro com a

[49] Registro que este conceito de Bakhtin de *a consciência é a consciência da consciência*, também está presente na teoria de Vigotski, a saber: *Acabei de dar um nó – fiz isso conscientemente, mas não sei explicar como fiz, porque minha consciência estava centrada mais no nó do que nos meus próprios movimentos, o* como *de minha ação. Quando este último torna-se objeto de minha consciência, já terei me tornado plenamente consciente.* ***Utilizamos a palavra* consciência *para indicar a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente*** (Vigotski, 1934/2003, pág.114) [grifos meus]

alteridade em situações concretas de materialidade histórica, permeadas por relações dialógicas, explica porque somos muitas vozes em uma só voz.

Diante disso, confirma-se que nossa consciência é social. Mas, sendo assim, somos identidade-coletiva? Desenvolvemos consciências homogêneas? Não. De acordo com Bakhtin (1952/2003:402),

> [...] As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, **antes de tudo palavras da mãe**. Depois, essas **"palavras alheias"** são reelaboradas dialogicamente **em "minhas-alheias palavras"** com o auxílio de outras **"palavras alheias"** (não ouvidas anteriormente) e **em seguida [nas] minhas palavras** (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora. O papel dos encontros, das visões, das "Iluminações", das "revelações", etc. [grifos meus].

50

Isso significa que sempre regressamos a nós mesmos, depois de um encontro com o outro. Essa reelaboração depende da atividade que cada sujeito realiza com suas *contra-palavras*[51], aquelas que dispõe de seu arsenal de palavras com o qual cria as compreensões de cada situação específica, obrigando a um movimento entre o geral e o particular (Geraldi *et al*, 2007:191).

Resta, ainda, uma última preocupação: sendo nossa consciência social constituída por meio das formações discursivas, como nos tornamos singulares? A resposta a essa pergunta amplia a compreensão da questão anterior. Ainda com Geraldi *et al* (2007) obtemos a resposta:

> [...] Como cada um tem uma diferente história e uma diferente cronologia de interação de que participou – e por isso mesmo internalizou sentidos de formas distintas – cada um de nós é ao mesmo tempo produto social e criador da própria vida e da vida social.(...) Como temos distintas histórias de relações com os outros - cujos

[50] A tomada das palavras alheias em minhas palavras, após reelaboração, de Bakhtin, nos remete à relação dialética entre os conceitos científicos e cotidianos, na produção de ZPD da teoria sócio-histórica-cultural, com especial ênfase no âmbito da educação.
[51] Contra-palavras, no sentido da interpretação que o indivíduo dá às palavras do outro.

> “excedentes de visão” buscamos em nossos processos de constituição – vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos. São essas histórias que nos fazem únicos e “irrepetíveis” (Geraldi, 2007:191-192).

São esses indivíduos singulares, constituídos na transformação eu-outro – na intersubjetividade de Vigotski e de Bakhtin – inacabados, gerados no útero da sociedade e criadores dela; senhores e servos de suas próprias construções sociais, políticas, econômicas, educacionais, mediadas pela linguagem, que vão constituir as relações dialógicas inscritas em seus enunciados. A dialogicidade entre interlocutores são posições axiológicas em oposição; lutas travadas na vida social, que acabam por compor a semântica da existência.

O retorno em abril: a concretude e a realidade da materialidade

De novembro de 2006 a abril de 2007, há uma lacuna de cinco meses de meu retorno à escola, para a retomada das observações e das conversas com os professores e os alunos.

Fizeram uma modificação na distribuição dos móveis: mudaram os armários para outra parede; deixando a sala mais ampla e mais leve. Sobre os armários há livros, pastas, enfim, materiais que os professores usam. Dentro deles, guardam seus pertences. Há cadeados.

Sinto o primeiro ar fresco de outono que se anuncia, mas que, ainda, não tomou posse de vez. É... no Brasil, o calor reina na maior parte do tempo. Dirijo-me para a área de refeição. Uma turma de alunos passa correndo e gritando: falam, bebem água nas torneiras ladeadas umas as outras. A vivacidade da infância. Era a aula de educação física que terminava. Uma garotinha de uns dez anos se aproxima e me pergunta o que faço. Mal espera minha resposta e pede um pedaço do meu lanche e um pouco de meu iogurte. Isto me intriga.

— Está com fome?

— É. Não almocei e nem tomei lanche aqui!

Entrego a ela a minha bebida e um pedaço de meu sanduíche. Em seguida, ela sai não me dando tempo para mais nada. "Por que será que estava com fome? A escola tem uma merenda boa!" Até eu já provei uma vez: macarronada, frango e pão. Prato cheio! Fico sem saber.

Nesse instante, as vozes da infância já estão lá do lado de fora, descendo a rua e vão diminuindo, diminuindo... diminuindo... Restam somente as vozes dos adultos: os funcionários que circulam, esperando pelo turno da noite. O meu turno; o turno do Ensino Médio, do supletivo; os adolescentes do 2º C, os participantes de minha pesquisa. São catorze ao total. Todos voluntários. Lembrança boa da semana passada, quando vim convidar os professores e os alunos para a entrevista aberta que faria para a geração de dados. Foi muito emocionante! Bastei lançar o convite e catorze braços se levantaram prontamente se oferecendo. Boa sensação esta! Durante as entrevistas, três deles deixariam de comparecer. Três alunas. Duas tiveram problemas pessoais nos diversos dias disponíveis para o encontro. Uma delas nada disse, apesar de me reencontrar. Não forcei a situação. Deixei-as à vontade!

Percorro a escola com os olhos ainda uma última vez – tudo limpo, tudo varrido. Ouço o funcionário arrumando as

carteiras em uma das salas – ordenando-as em fileiras! Prepara a casa para o espetáculo da noite.

Estou cansada. O dia foi duro e corrido. Sinto fome: o lanchinho não fora suficiente. Decido ir à cozinha ver se arranjo um cafezinho. Quem sabe!

A cozinha é ampla com um grande fogão industrial no centro, lugar em que se prepara a merenda dos alunos. Sinto um cheiro gostoso de comida. Alguns funcionários e um professor conversam animada e amigavelmente, enquanto saboreiam uma fruta. Também devem estar com fome! Afinal, são 18h35m! A conversa é acompanhada de risadas pelas coisas que contam. Alguém deve ser de Minas. A atmosfera é calma e alegre. Que contraste! As panelas, as tampas e os copos estão lavados e colocados no lugar. Tudo arrumado; tudo em ordem. Escuto o zelador varrendo o último pedaço de chão. Tudo limpo. Lembra-me a boniteza da casa pobre e simples de minha infância. Tudo simples, mas tudo limpo e arrumado por minha mãe.

Já é noite fechada. O céu azul com nuvens brancas já foi dormir, para despertar a lua e as estrelas. A escola aos poucos se ilumina; as luzes vão sendo acesas. Lá fora, os latidos dos cachorros preenchem o ambiente. É noite e está fresco.

Sentada na beirada do palco, vejo a cantina com suas balas, doces e salgadinhos. Lá no vale, as luzes das casas cintilam como estrelas, pintando de brilho a escuridão. O portão principal da escola não está mais fechado a cadeado, como quando eu cheguei – está entreaberto, como quem espera por convidados a chegar.

Um dos professores do noturno conversa numa roda com outros professores e o coordenador. Conversa leve, um bate-papo. Brinca com os primeiros alunos que sobem a escada e se dirigem para a sala de aula: "E aí, professor!"

Lentamente, começa a se formar outra metamorfose. Altos, de mochilas, bonés bermudas, vestidos, sapatos de salto alto, perfumados, sacolas, livros e cadernos, tênis. São os alunos da noite. Alguns ainda que meninos; outros adultos em sendo; outros já adultos.

Já são 19h30 e o diretor continua a andar pra lá e pra cá, providenciando isso ou aquilo; se ocupando com uma coisa e com outra; falando com uma funcionária, dando instrução a outra; indo buscar algo que alguém precisa.

Percebo que, esta noite, a escola está menos barulhenta do que as primeiras visitas no ano passado. "Será que algo mudou?" Ou será que temos menos alunos, devido ao feriado de Páscoa?"

A sala dos meus participantes se localiza no pavimento superior do prédio lateral. Os alunos se distribuem pela sala em grupos. Arrastam as mesas e as cadeiras para ficarem juntos. Destroem a ordem disciplinar, antes arranjada pelo zelador! No fundo, um grupo de sete garotas 'grudam' as mesas, formando um bloco. Parece-me que a proximidade é algo importante para elas. Os rapazes também se reúnem, mas não com tanta proximidade – geralmente, grupos de dois ou três. Os alunos modificam a disposição dos corpos no espaço. Conversam entre si; contam casos; falam em voz alta como quem está em casa ou em uma festa. É o privado invadindo o público. Não há a preocupação em falarem baixo ou de não se movimentarem pela classe. Rompem com o controle dos gestos e dos atos. Três deles – duas alunas e um aluno – permanecem sozinhos.

Enquanto isso, em meio a essa *falação*, o professor de filosofia faz a chamada. Quando termina, apaga a lousa. As garotas do fundão chamam-no, em voz alta, querendo que ele se aproxime. Dão risadinhas, fazem gracinhas, demonstrando simpatia pelo professor. Perguntam a ele se a aliança está no bolso. Fazem gracejos para atrair a atenção do professor que, simpaticamente, faz uma repreensão, não se deixando levar, nem zangar pela brincadeira atrevida.

O professor começa a passar a lição na lousa. A *falação* continua. Alguns começam a escrever. Uma das alunas grita pelo nome do professor que passa no corredor. Já transcorreram quinze minutos da aula. O tema é Platão. O professor parece não se afetar pelas conversas altas e constantes.

Alguém grita algo. Ele responde. Os alunos conversam o tempo todo entre si; ora aumentando, ora diminuindo o volume. Três dos alunos na sala não copiam ou demoraram a iniciar a cópia. Para o professor ouvir alguém chamá-lo, este precisa levantar a voz.

Os alunos continuam as conversas sobre seus interesses. As vozes se misturam, se embaralham dentro da sala. Essas conversas são acompanhadas com risadas. Os alunos não se restringem em conversar com o amigo mais próximo – conversa-se com alguém que está mais distante também.

O professor continua a escrever na lousa sem se incomodar, aparentemente, com o barulho ou com a desatenção dos alunos. Um dos alunos vira-se para trás, colocando seu caderno na mesa do vizinho para escrever junto com o amigo. A necessidade de proximidade novamente chama minha atenção. Uma aluna solicita para ir ao banheiro. "Por que será que o professor se comporta

dessa maneira?", penso comigo. Eu no lugar dele estaria louca!

Ao terminar de escrever, retorna à mesa para procurar um texto para uma das alunas. Outro aluno se aproxima do professor para conversar algo, que lhe dá atenção. Assim, outro, ele o atende calmamente. I m p r e s s i o n a n t e!

Os alunos quando se movimentam fazem barulho, arrastando as cadeiras e mesas. Dois alunos brincam de luta na sala. Coisa de meninos!? A aluna, ao meu lado, lê freneticamente seu horóscopo em uma revista. O professor dá um recado, sem que ninguém silencie. Ele repreende sobre a *falação* dos alunos e dá por encerrado. São 20h25. Ele avisa que vai iniciar o tema da aula. Faz psiu!, o barulho diminui, mas não cessa. Ele começa a explicação. Faz perguntas para a classe; alguns alunos se interessam em responder; outros ignoram o que está acontecendo. Um dos alunos grita: "O que é, professor?" O professor retoma e responde.

É uma verdadeira luta entre a voz do professor e as vozes dos alunos!

Duas alunas respondem a uma das perguntas. O volume diminui, mas não cessa. Um grupo de alunos conversa sobre música, fazendo a batida de bateria.

— Professor, não estamos ouvindo!, gritam.

— Vou desligar o ventilador, responde ele.

— Não. É o pessoal conversando mesmo!, respondem reconhecendo o fato.

— Professor, as respostas estão no texto?, alguém pergunta.

A aula é um verdadeiro embate. O professor ainda está falando; os alunos se levantam para sair para o intervalo!

Constato: nada mudou! Reflito e percebo que a atitude cortês foi o recurso encontrado pelo professor de filosofia, para enfrentar a situação. A cortesia é um modo de ensinar, como me dirá ele depois durante a entrevista. Mas, para mim, a cortesia é seu modo de protesto. É na leitura de sua cortesia que eu leio seu enunciado de embate à *falação*.

* * *

O terceiro professor: História

O retorno do intervalo. É a primeira vez que vou assistir à aula do terceiro professor participante nesta turma do 2º C. Devido a horários não foi possível fazê-lo antes e mais vezes. Minha esperança é que algo novo suceda e eu encontre outra visão do agir dos alunos em sala. Quase que secretamente, eu queria negar para mim mesma a existência real e concreta daquela *falação* toda. Acho que porque ela também me afetava; me amedrontava, pois eu me

via no lugar de todos eles. Perguntava-me: "E se fosse eu, o que eu faria; o que eu sentiria?" Era uma resposta difícil de dar naquele momento.

O professor de História faz um comentário jocoso sobre os alunos ao entrarmos juntos na sala de aula. Rimo-nos da brincadeira. Ele vai para o lugar dele – a mesa do professor – e eu para o meu – uma carteira ao fundo da sala, de onde eu tinha uma visão ampla de todo o cenário: eu poderia enxergar de fora para dentro da situação – uma posição exotópica.

O professor entra, senta-se, olhando algo no diário. A classe continua numa conversa frenética. A nova personagem – o professor – em nada mudou a cena. O professor troca umas palavras com alguns alunos em particular. Um aluno entra, dando um soco na mesa, empurra a cadeira com força. Conversa sorrindo com um outro aluno. Uma garota o chama e ele atende: "Fala, querida!"

O professor de história também parece não se incomodar com a *falação*. Um aluno grita seu nome: pede permissão para ir falar com alguém. Duas alunas gritam uma com a outra em brincadeira. Duas alunas sentadas à frente conversam com alunos da sala vizinha.

O professor apaga a lousa calmamente.

O aluno sentado à minha frente permanece calado, não participando de nenhuma conversa.

O professor começa a passar a matéria na lousa. Tal qual o professor de filosofia, o texto é cuidadosamente colocado na lousa; bem distribuído, usando giz amarelo para os títulos e branco para o texto, dando uma bonita estética à escrita. O tema da aula: Colonização: etapas e plantagem. Gostei da palavra plantagem! Vincula o tema ao que se pensa hoje sobre isso. Noto que ele elabora o texto de cabeça sem utilizar nenhum tipo de anotação. Escreve continuamente, sem nenhum rabisco: como Mozart escrevendo suas partituras.

Ainda faltam muitos alunos na sala, apesar de já ser 21h05. Um rapaz se aproxima do grupo de alunos, empurrando a cadeira, provocando barulho. Uma aluna emite um palavrão, mas sem mostrar hostilidade. Falou por falar. Uma aluna levanta, perguntando ao professor se ele gostou de um dito show. A brincadeira entre o grupo das sete continua a todo vapor; não cessam de falar um único minuto. Dois alunos com fones aos ouvidos cantarolam uma música, enquanto copiam o texto da lousa.

Repete-se a mesma situação: alunos falando indiferentes à presença do professor.

De repente, duas alunas gritam (brincando) uma com a outra, provocando uma grande risada. Os alunos, agora, copiam o texto concomitantemente às suas conversas em qualquer tom.

Alguém grita: "Ô, gente!"

Uma aluna está sentada sobre a mesa ao fundo da sala.

Uma aluna retorna à sala e fala em voz alta: "Professor, tô aqui, viu! Já fez a chamada?". Em seguida, me pergunta se tenho um cartão telefônico para emprestar. "Por que será que eles escrevem na lousa? Por que será que os alunos não param de falar?", retumba em minha cabeça.

No texto, há uma pergunta: Mas, o que essas terras tinham a oferecer? "Por que será que ele escreve a pergunta e não a faz?", intriga-me.

Três alunos se estapeiam em sala, ao som das risadas deles próprios e amigos ao redor. Molecagem. "Por que será que isto acontece? Por que será que o professor ignora o fato?", aflijo-me.

Ao terminar de escrever se aproxima em silêncio do grupo bagunceiro, e, em silêncio, se dirige a outro grupo. Sai da sala sem dizer uma única palavra. Fica evidente o domínio da fala dos alunos sobre o absoluto silêncio do professor.

Retorna. Apaga a primeira parte e os alunos gritam.

— Explica aí, professor! Eu sou muito estudiante!, graceja uma aluna.

Um aluno remedeia o andar do professor pelas costas dele. Ele não é desta sala. De onde saiu? Um rapaz começa a implicar com uma garota. Trocam palavras de revide. Todos riem da brincadeira. Meu lado feminista se irrita com a atitude do rapaz e a falta de atitude da garota. "Onde já se viu, isso!" Uma mulher jamais deveria aceitar esta afronta! Ainda mais em anos 2000... Qual que é?, brigo em pensamento.

De repente, escuto: "Vá à merda!" responde o rapaz. "Arre! Agora, vou lá, dar umas palmadas neste moleque! Não, não devo. Controle-se, Fátima. Controle-se". "Você é bicho estranho no ninho. Quieta".

O professor permanece no mais absoluto silêncio. Continua a escrever. Percebo que ocorre uma alteração em sua letra: não está mais tão bonita e nem tão alinhada. Emoção contida, talvez. Raiva, talvez. Autocontrole, talvez.

Mais uma insinuação. O professor ignora. Dois alunos repetem um refrão: "Dona Maria, Dona Maria". Outro, "Eu mandei você ...". "Se f ....".

— Gente! Olha o respeito!, retruca alguém.

Toca o sinal da terceira.

— Professor, vaza! Dá linha na pipa!, alguém murmura.

Uma das alunas pede licença para sair. O professor parece não estar ali na sala. Continua sua tarefa de passar a matéria na lousa, não reagindo às insinuações dos alunos. "Por que será que ele não reage?", penso já transtornada.

O professor escreve sem errar uma única frase. Ele vai compondo o texto como quem escreve uma tese, um livro, uma psicografia. Os conceitos que coloca são muito importantes, pois apresentam apontamentos críticos de fatos históricos do Brasil, com relação à plantagem da colonização do Brasil, vinculando as articulações de poder que ocorreram, tema que daria uma excelente discussão, se não fosse a situação que se apresentava.

Ele olha para mim, mas não expressa nenhum sentimento de raiva, contrariedade, vergonha ou o que quer que seja; sua expressão é de uma indiferença ... disfarçada, no meu entendimento.

O barulho é tanto na sala que mal consigo ouvir o que ocorre em outras salas, onde também há barulho. O texto que o professor produz é de excelente qualidade.

— Ô, professor! Dá um tempo! Chega!

— Preciso terminar o assunto, responde ele.

Começo a entender. Estou presenciando uma luta se travando entre o professor e os alunos. De um lado, a *falação* dos alunos; do outro, o silêncio surdo do professor.

O professor começa a fazer um desenho na lousa. Fez um circulo irregular e desenhou como era o engenho na Colônia e sua distribuição. Um lindo desenho colorido. Explica que o desenho tem o objetivo de mostrar a distribuição arquitetônica do engenho, porque essa era para separar os brancos dos negros – esses não se misturavam. Disse que essa disposição gerou a subserviência dos brasileiros em admirar os ricos e os poderosos. Fico impressionada! "Acho que eu deveria ter mais aulas de história com ele", penso.

Uma aluna cruza a sala e vem conversar com as meninas no fundo sobre algo pessoal.

Além da verdadeira litografia caprichosamente desenhada, vinculou o ensino de história a um modo de subjetivação do povo brasileiro. "Muito Foucault isso", penso comigo mesma.

— Hoje, dizem que isto era junto. Papo!, comenta ele.

Uma aluna entra e sai da classe muito à vontade. Os alunos ironizam o trabalho do professor: "Professor, pensa que a gente é desenhista?!"

O professor continua sua explicação, articulando os escravos com os operários: "Sabe-se que os escravos trabalhavam menos que os operários, por isso foram substituídos".

Uma aluna pega um álbum de foto de família: "Meu Deus, que nenê mais gostoso, mãe!", grita ela no meio da explicação do professor.

Ao tentar continuar a explicação, desiste, por ter sido interrompido pela aluna. Continua a escrever sem parar, apesar dos protestos dos alunos; "Chega, professor!"

Como ao rufar de tambores, uma luta silenciosa se travava: entre a palavra escrita do professor e a palavra falada dos alunos. O professor não pára de escrever. Escreve muitas 'páginas' de lousa, como que se impondo sobre os alunos. Sua arma de guerra.

Três alunos cantam. Um aluno sai da sala. O professor coloca na lousa que "*a organização social do engenho marcou profundamente a nossa sociedade*"; vincula o tema com as exportações do Brasil.

Nesse momento, uma aluna pede para ele falar mais sobre isto, o que foi cortado por outra insinuação feita por um aluno na tentativa de provocar o professor. Outra pergunta, cuja resposta dada já não mais calma. Percebo uma certa ironia em sua voz, uma reação velada àquilo tudo. Outra pergunta.

— Posso fazer uma pergunta?, diz uma aluna.

Gentilmente o professor diz que sim. Como se nada houvesse acontecido entre ele e os alunos. Parece que se recuperou. Incrível! Será?

De repente, pipocam frases na sala:

— Professor, pára de escrever! Vamos conversar!

— Professor, chega pelo amor de Deus!

— Eu preciso fechar o assunto! E não pára de escrever.

— Professor!

— Professor!

Isto mostra o desespero dos alunos que se vêem perdendo a batalha. "Que rede de poder, hein!", salta no meu pensamento.

O professor passa a dar visto nos cadernos, acompanhado da lista de presença.

Estou arrasada! Sinto uma imensa raiva da situação! Por ambas as partes! E ao mesmo tempo, uma grande lástima por tudo isso.

Nada havia mudado. Ao contrário, aquilo que me impressionara no início desta aventura se concretiza em minha mente como um fenômeno de fato, concreto e real, que mereceria ser estudado. Foram dois tempos diferentes; foram três professores diferentes; foram atitudes repetidas e reafirmadas, que não poderiam passar como

algo não significativo, mas algo que estaria expressando alguma coisa. Isto não é à toa. Não é solto.

Termina a aula do professor participante. Olhamo-nos, sorrimos um para o outro.

— Muito obrigada.

— Não há de quê.

— Volto para marcar as entrevistas.

— Tá bom.

Já era tarde. Precisava ir pra casa.

Creio que minhas maiores reflexões e conclusões sobre o que eu via e vivia na escola aconteceram na estrada. É, é sim. De volta na estrada, faço um *replay* de tudo aquilo. Dividia-me entre a razão e a emoção para ler aquele agir em sala de aula. A emoção dizia: "Indisciplina, chicote neles". A razão dizia: "Não, não é. São palavras, enunciados, um jeito de dizer algo, de algum lugar. O que, o que? Pense, pense!" Você é uma lingüista aplicada! Raciocine! Linguagem! Linguagem em uso! O homem social! Lembro-me de que li no livro do Rajan: refletir sobre interpretações, refletir o ato de designação, nome são etiquetas identificadoras de objetos... encarar *a nomeação como um ato político*. Eu precisava ter este cuidado. O cuidado com o nomear. Arremato: é um fenômeno social que me perturba, intriga e preocupa. A *falação* torna-se o objeto de minha pesquisa,

mas não as palavras *per se,* mas sua totalidade: um agir em sala de aula em que as palavras são a sua materialidade – a *falação* – como enunciados de indivíduos colocados na história, no local de seu acontecimento, marcada pelas suas experiências de vida e seu posicionamento no mundo. Havia uma pergunta que reinava em me cutucar "Por quê, afinal?" "Qual será o entendimento desse fenômeno para eles?"

Aperto minhas mãos contra o volante do carro; olho para frente na escuridão da noite; vejo uma estrada em perspectiva. Acelero.

3. UM OLHAR SÓCIO-HISTÓRICO E DIALETICAMENTE METODOLÓGICO

O fenômeno em análise – a *falação* – localiza-se, neste trabalho, em um dado tempo da história do mundo e do Brasil – 2006/2008 – em um determinado lugar – uma escola estadual de um município da Grande São Paulo, tendo por atores alunos e professores – Ensino Médio, segundo ano, como seus agentes. Estes três elementos – tempo contemporâneo, lugar no Hemisfério Sul e sujeitos-atores e autores do fenômeno – definem sua característica mínima e inicial: um fenômeno de caráter social, uma vez que ele não acontece nem no mundo das idéias e nem abstratamente, mas sim, ocorre em um espaço concreto, entre seres humanos concretos, socialmente organizados, numa sociedade concreta, que realizou sua própria história; e, assim, complementarmente, um fenômeno de caráter histórico. Portanto, estamos diante de um fenômeno que surgiu das atividades de sujeitos sociais, historicamente marcados e culturalmente qualificados.

Para que possa haver uma compreensão desse fenômeno, exige-se encontrar uma metodologia que abarque essas variáveis que caracterizam o fenômeno *falação*. Fez-se necessária a busca de um método que possibilitasse estabelecer a relação entre sujeitos-história-sociedade para a compreensão de seu produto – a *falação* em sala de aula – uma vez que essa é concebida como uma produção do poder de enunciação de seus sujeitos sociais, emitida do lugar que ocupam na malha social, portanto, uma enunciação concreta. Como tal, é produto do poder de criação desses sujeitos, nascida de suas experiências em suas atividades práticas na sociedade, sendo assim, enunciados ideológicos: querem dizer alguma coisa; querem anunciar alguma coisa.

A compreensão de tal fenômeno não poderia acontecer isolando-se os seus indivíduos, a instituição social, a *falação* e o seu tempo histórico e seu espaço sócio-cultural. O seu entendimento exigiu que todos os elementos protagonistas da *falação* fossem considerados dentro de uma pesquisa que os qualificassem, tendo por princípio a descrição e a interpretação do fenômeno contextualizado e dialeticamente relacionado com os seus sujeitos, com seu

dado tempo e com seu dado lugar. Assim sendo, este trabalho se define como uma pesquisa qualitativa, de enfoque sócio-histórico na análise do fenômeno como um todo e que, para tanto, utiliza a dialética histórica para compreender não somente os componentes que o constituem, mas, muito principalmente, preocupa-se em analisar criticamente o processo histórico que permitiu o surgimento do fenômeno *falação*. Para que isso se tornasse possível, utilizou-se a leitura subtextual dos enunciados proferidos na entrevista pelos participantes, oferecida pela teoria vigotskiana como um meio de buscar os sentidos e significados da *falação* para os seus atores.

Entendo que sua compreensão dialeticamente construída entre os componentes e a realidade histórica vivida possa trazer luz sobre um agir em sala de aula, que nomeei de *falação,* já que esta se tornou marcante, constante na experiência da escola e preocupante para todos aqueles que direta ou indiretamente nela estão envolvidos ou são afetados. Uma análise dialética e histórica poderá trazer, acredito eu, uma compreensão ampla dos quês e dos porquês deste acontecimento que, em se tornando tão comum em nossas escolas, corre o risco de passar a ser considerado, corriqueiro, *quase natural*. Quando deixamos que uma prática socialmente marcada – nesse caso, *vozes em jogo* que enunciam no espaço escolar –, passe a ser considerada um ato natural, estamos na eminência de romper com o real; de cortamos a referência com o mundo da *práxis*, perdendo a sensibilidade do crivo da crítica que toda análise de uma prática social exige que tenhamos. É para que se mantenha a chama da crítica que me empenho neste trabalho em trazer aquele agir em sala de aula pelo viés da linguagem, uma vez que as características típicas de uma verbalização estão presentes no fenômeno. Poderia dizer que muitas das palavras nas enunciações têm sentido de afeto, conforme pode ser constatado no conto que acompanha este trabalho científico.

O fenômeno *falação* é composto por um expressivo volume de vozes proferidas incessantemente em sala de aula. Pode-se dizer que o objeto em análise – a *falação* – ***é*** a linguagem em prática social. Assim, tomo a linguagem em uso como o elemento referencial e material para a análise desse agir, devido ao poder que a palavra tem em permitir revelar nossas posições no mundo; pela condição que ela nos dá de narrar a nossa experiência social

em toda a sua singularidade e, conseqüentemente, sua diversidade. Aqui a *falação* é tomada como uma ação ativa dos indivíduos, conforme Bakhtin (1952/2003:289), quando no diz que todo enunciado "*é uma posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido*". Tomo a linguagem de sujeitos sociais como a base de lançamento para decifrar os sentidos e significados que o fenômeno esconde e as razões que se articulam para a constituição do mesmo no interior de uma das práticas sociais de nosso meio, a educação. Vejo a linguagem no mundo como mediadora das inter-relações verbais e sociais, portanto, político e ideologicamente desenhadas; como a porta de entrada para a consciência de indivíduos sócio-histórica-culturalmente constituídos e localizados.

Isso foi possível porque este trabalho fala do lugar da Lingüística Aplicada Contemporânea que, entre seus objetivos maiores, quer marcar as vozes sociais em quaisquer posições político-ideológicas em que elas se encontrem, são e se constroem. A Lingüística Aplicada Contemporânea, nesse sentido, torna-se um lugar para *falar* a narrativa do mundo pelas vozes daqueles que nele moram e vivem, a partir de seus peculiares lugares. Neste caso, as vozes em sala de aula são aqui tomadas como um fenômeno social em análise científica, do ponto de vista da comunicação discursiva. Com as palavras de Moita Lopes (2006b:90):

> [...] uma agenda ética de investigação para a LA envolve crucialmente um processo de (re)narração ou (re)descrição da vida social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la. Isso é essencial para que o lingüista aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador: a separação entre teoria e prática é o nó da questão.

Desta maneira, a Lingüística Aplicada Contemporânea torna-se um espaço democrático no mundo do conhecimento e na realidade social: um lugar político; uma área de saber criticamente orientada, que permite realizar os objetivos científicos, sociais e éticos propostos neste trabalho.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA EM CIÊNCIAS HUMANAS

A sociedade humana não é uma organização homogênea. Ela se caracteriza por inúmeros processos simultâneos e contraditórios. O desenvolvimento de um sistema social conta com situações imprevisíveis que o próprio sistema deve enfrentar levando-o a modificar-se. Essa modificação sempre se desenvolve pela complexa relação entre as circunstâncias e sua constituição história. Nessa produção contínua do sistema social, a ordem e a desordem atuam juntas (González Rey, 1997:162-163).

O que se pode apreender dessas colocações de González Rey é que a sociedade humana tem um caráter heterogêneo, a presença marcante da inconstância, dos embates de diferentes indivíduos na busca de garantir seu lugar no mundo. Isso significa ter surpresas; acontecimentos que desafiam nossa compreensão imediata; equívocos de julgamento frente ao novo vivenciado, ou em uma palavra, a imprevisibilidade que nos afronta todos os dias, nas mais diferentes ordens de experiência em sociedade. Tudo isto vem em oposição a uma caracterização de uma sociedade homogênea e estática. A sociedade é movimento constante.

Nesse sentido, pode-se dizer que a *falação* é uma dessas imprevisibilidades; algo não esperado, ou mesmo que não deveria acontecer, levando-se em consideração o caráter controlador e disciplinador que as sociedades atuais ainda mantêm como forma de regulação social. A *falação* é um agir que vem contrariar o que é esperado dos alunos. Algo que surpreende, desagrada, conturba e contraria, e que não se consegue mais manter com punho forte. Escapou por entre os dedos[52]. A *falação* espalhou-se na maioria dos estabelecimentos de ensino. Só isso já um dado. É um processo contraditório. É a desordem no tradicional ambiente da ordem. Apoiando-me em González Rey (1997), posso dizer que é um movimento no

[52] Assistindo ocasionalmente, em 31.03.2008, a um dos noticiários da noite em um canal (que infelizmente não registrei) na televisão, vi uma reportagem em que se tratava da questão da saúde da voz de professores. Em todos os entrevistados a questão central era a *falação* dos alunos em classe, acrescidos de barulhos da rua e da escola. O recurso que alguns professores encontraram para enfrentar a situação foi de fazer uso de microfones – trazidos por eles próprios. Isto é um simples indicativo que mostra a generalização desse fenômeno nas escolas, a ponto de sair na mídia e ser uma questão que chama a atenção.

desenvolvimento do social, portanto o embate entre a história e a circunstância real. Esta é uma das primeiras questões a se considerar nesse fenômeno.

Com efeito, a pesquisa que investiga um acontecimento social, assim delineado, deve levar em conta todos os conflitos que nele surgem. Para que se possa lograr fidelidade ao evento, uma pesquisa precisa orientar-se por diferentes métodos, considerando a diversidade de contextos e de sujeitos, como também, a apresentação toda multifacetada do evento que investiga ou analisa. Além disso, já trazendo o aspecto ético para essas considerações, ela deve interpretar os fenômenos sociais nos significados que as pessoas trazem. O paradigma que nos possibilita esse cenário é o da pesquisa qualitativa.

De acordo com Denzin e Lincoln (1998:3),

> *[...] Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretative, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researches study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring them.*[53]

O fenômeno *falação* enquadra-se nesse requisito, uma vez que ele foi vivenciado e estudado no lugar de seu acontecimento: em sala de aula, isto é, seu ambiente natural é um lugar social, ou, como é dito, seu lugar ecológico de acontecimento.

Não é somente para a interpretação que o estudo qualitativo de um fenômeno em Ciências Humanas se abre. Abre-se, também, para a sua descrição, com a preocupação de encontrar um modo de registrar a observação do pesquisador, a fim de mostrar acuradamente os significados encobertos que os participantes trazem de sua experiência no evento em análise. Isso deve acontecer com as expressões verbais e escritas dadas pelas pessoas no estudo (Denzin e Lincoln, 1998:3;24). O estudo da *falação* deu-se a partir, principalmente, de uma análise das enunciações em entrevistas dos seus participantes: professores e alunos.

[53] Tradução minha: Pesquisa qualitativa utiliza-se de diversos métodos, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalística para os seus temas. Isto significa que pesquisas qualitativas estudam as coisas em seu ambiente natural, procurando dar sentido, ou interpretar, os fenômenos nos significados que as pessoas trazem consigo.

Neste trabalho, o fenômeno *falação* tem sua descrição não somente no texto acadêmico, mas muito mais no conto (Maria, 2004) que foi construído com um caráter de relatar *a vida como ela é* numa linguagem literária, diferentemente da sisuda linguagem do gênero acadêmico. O conto foi a abertura para eu descrever não somente o que é trivial de pesquisas científicas – o fenômeno, o contexto, os participantes – mas também, o espaço que encontrei para contar ao leitor a minha própria experiência, frente ao fenômeno com os detalhes por mim percebidos e refletidos, transpassada pelas emoções e razão. Por fim e a cabo, posso dizer que o conto é história contada por quem viu e, em certa medida, viveu a *falação*.

Ainda segundo Denzin e Lincoln (1998), pesquisadores qualitativos procuram pelos melhores meios, a fim de tornar o mundo da experiência que estudam o mais compreensível possível. A compreensão da *falação* em seus elementos e nas relações em que se articulam é o primeiro passo orientador nesta pesquisa, principalmente, pelo fato do fenômeno apresentar um quadro complexo em que se envolvem um agir em sala de aula, seu lugar circunstancial e as razões que o geram.

É por esses aportes que insiro minha pesquisa no paradigma qualitativo, que se define como [the] *net that contains the resercahers's epistemological, ontological and methodological premises [...]* (Denzin e Lincoln, 1998:26)[54].

Acrescento as considerações de Jacob (1991) a essa definição. A autora afirma que pesquisa qualitativa se refere a uma interpretação no nível teórico e filosófico; que tem um desenho interativo e não-fechado; que envolve um conjunto de dados qualitativos e uma análise qualitativa de dados. Ela constata que nem sempre pesquisadores conduzem as pesquisas qualitativamente em todos os níveis, dando a elas bases mais positivistas.

Dentre as várias possibilidades de pesquisas qualitativas, os dados obtidos reclamavam por uma abordagem que levasse a compreender a *falação* não somente em seus aspectos visíveis, ou seja, aquilo que ocorre naquele momento e daquela forma, mas que permitisse uma visão abrangente dele. Quer dizer, fez-se necessário analisar os componentes do fenômeno em relação a outros elementos que se encontram num âmbito externo a ele, mas

[54] Tradução minha: um conjunto que contém as premissas epistemológicas, ontológicas e metodológicas do pesquisador.

que o constitui: a realidade social e histórica em que o fenômeno se inscreve, portanto, uma relação dialética e dialógica entre seus elementos.

Conforme Demo (1989:11), *descrever restringe-se a constatar* ***o que existe.*** *Explicar corresponde a desvendar* ***por que existe.*** A abordagem que permite estudar a *falação* em sua complexidade, para sua descrição e explicação, é a pesquisa sócio-histórica, uma vez que ela procura refletir os fenômenos estudados em sua totalidade, articulando os aspectos internos e externos dialeticamente. É apossando-se da relação dialético-dialógica da descrição e da explicação que se pode atingir a compreensão do fenômeno *falação*. Em termos de assunção filosófica, a pesquisa de enfoque sócio-histórico tem sua epistemologia, ou seja, seu solo filosófico no pensamento marxiano, por basear-se na teoria-método de Marx e Engels – o materialismo histórico-dialético – ou, de outra forma denominado, a Dialética Histórica. Esse método será tomado adiante.

3.2 A PESQUISA SÓCIO-HISTÓRICA E A LINGÜÍSTICA APLICADA

Segundo Freitas (2002), Vigotski, Bakhtin e Luria, como autores sócio-históricos, podem fundamentar uma pesquisa em uma forma qualitativa, dando-lhe características próprias. Para Freitas, (2002:22-23), Vigostski percebe os sujeitos como históricos, concretos e marcados por uma cultura, criadores de consciência. No campo lingüístico, Bakhtin fez sua crítica ao domínio idealista e empírico, propondo uma perspectiva dialógica ao estudo da língua, articulando-a com o meio social pela interação verbal. Luria, seguindo pela mesma esteira teórica, procurava um método de pesquisa que se coadunasse com o homem concreto e social. Entendia ele que a solução encontrada por Vigotski, em manter a concretude do fenômeno, conservando a riqueza da descrição e avançando para a explicação, era uma das metas para se fazer pesquisa.

Em meu entendimento, esse é um ponto de encontro entre o paradigma qualitativo e a pesquisa de cunho sócio-histórico que eu gostaria de ressaltar: a questão da descrição e da interpretação, no sentido de explicar os fenômenos em estudo. Porém, a pesquisa sócio-histórica enfatiza em seus

estudos os sujeitos e contextos sociais, inseridos na história e na cultura de dada sociedade, sem prescindir dos significados produzidos nas inter-relações pessoais.

A pesquisa sócio-histórica tem como ponto básico estudar os fenômenos com uma rica descrição complementada pela explicação. Da mesma forma, a investigação qualitativa contempla uma metodologia que enfatiza a descrição, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (Bogdan e Biklen, 1994:11).

Além dos aspectos descritivos, outro importante aspecto da pesquisa de cunho sócio-histórico é que ela valoriza os significados pessoais, focalizando o particular, articulando-os com a totalidade social e, também, procura compreender os sujeitos envolvidos e seu contexto. Dessa feita, a pesquisa se configura numa perspectiva de totalidade, pois leva em conta todos os componentes do fenômeno em estudo e suas interações recíprocas, ou seja, histórico-dialeticamente considerados. O que se busca não são resultados, mas a compreensão do fenômeno social a partir da perspectiva dos sujeitos em investigação (Freitas, 2002:26). Pode-se dizer que *os dados recolhidos são designados por qualitativos por serem ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...]* (Bogdan e Biklen, 1994:16). Freitas (2002:27) entende que as questões orientadoras da pesquisa pretendem compreender os fenômenos em sua complexidade e em seu acontecer histórico.

A questão do acontecer histórico na pesquisa sócio-histórica nos remete ao *natural settings*, uma das características do paradigma qualitativo, já citado por Denzin e Lincoln (1998:3) e corrobora uma das cinco características que Bogdan e Biklen (1994:47) atribuem à pesquisa qualitativa: a investigação qualitativa ocorre diretamente em ambiente natural – escolas, famílias, bairros etc – sendo que os dados são obtidos por meio de contato direto com os locais de estudo, porque os pesquisadores se preocupam com o contexto, que deve ser entendido por um viés histórico. Para os autores, as pesquisas qualitativas perguntam: quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem partem? *Para o investigador*

qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (Bogdan; Biklen, 1994:48).

No meu entender, por esse encontro de características que coloca a pesquisa sócio-histórica no paradigma qualitativo, justifica-a como o tipo de pesquisa mais indicada para a análise crítica do fenômeno em investigação: a *falação* em sala de aula.

Apoiando-se em Vigotski, Bakhtin e Luria, Freitas (2002) entende que na investigação qualitativa de enfoque sócio-histórico há necessidade de uma imersão no campo para familiarizar-se com a situação e os participantes, a fim de buscar a compreensão das questões levantadas pela pesquisa.

> Trabalhar com pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social (Freitas, 2002:28).

Para a autora, quanto mais relevante for a relação que se obtém com a descrição, mais será possível uma compreensão das regras que governam as leis do fenômeno. Ao articular traços principais e secundários, identificando-se suas conseqüências, é que se poderá fazer emergir mais claramente as relações que os ligam entre si.

Bakhtin (1952/2003:316) fez uma distinção entre explicar e compreender que creio seja interessante registrar para melhor mostrar uma das assertivas que orientam as teorias sócio-históricas. Para ele, *compreender* é compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, ou seja, compreender outro sujeito. Com efeito, a *explicação* existe para uma consciência, sendo desprovida de relação dialógica. Ao passo que a *compreensão* existe para duas consciências, isto é, dois sujeitos, fazendo com que a compreensão seja dialógica, pois

> [...] Quando nas linguagens, gírias e estilos começam a se ouvir as vozes, estas deixam de ser meios exponenciais de expressão e se tornam expressão atual, realizada; a voz entrou nelas e passou a dominá-las. Elas estão chamadas a desempenhar o seu papel único e singular na comunicação discursiva (criadora).

> A interpretação recíproca de linguagens e estilos. [...] A relação com com a coisa (em sua materialidade pura) não pode ser dialógica (isto é, não pode ser uma conversa, discussão, acordo, etc). A relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica (Bakhtin, 1952/2003:327).

É no aporte de uma explicação que se abre para a compreensão que esta pesquisa repousa. Foi nesse sentido que se fez necessário o uso dos aportes da pesquisa sócio-histórica, por sua característica de uma teoria-método, para a análise do fenômeno *falação*, já que este se apresentou componentes intrínsecos relacionados com questões extrínsecas a ele – a situação histórica da sociedade, da educação e dos professores e alunos neste momento.

Sem a devida relação dialética-dialógica entre esses elementos, a compreensão da *falação* ficaria de forma reduzida e perderíamos, portanto, a riqueza de seus detalhes, que possam trazer uma luz para o fenômeno, ou seja, se eu não partisse de um certo ponto de vista teórico e metodológico, que a agenda da Lingüística Aplicada Contemporânea me permite, pois, segundo Moita Lopes (2006b:96), a LAC se encontra no campo das Ciências Sociais, não podendo se ausentar das discussões desse campo; e que não se restringe em encontrar soluções para os problemas, mas *criar inteligibilidade sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de uso de linguagem possam ser vislumbradas* (Moita Lopes, 2006a:20). Acrescentando que, em uma pesquisa aplicada, a investigação deve ser centrada no contexto aplicado, onde as pessoas vivem e agem, para se compreender as mudanças em relação à vida sociocultural, política e histórica que experienciam e que elas possam opinar sobre os resultados das pesquisas em que participam (Moita Lopes, 2006a: 21-23).

Enfim, uma Lingüística Aplicada Contemporânea que explode a relação teoria e prática, uma vez que para se construir teorias, devem-se considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que estudamos, *mesmo porque no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos a prática esta adiante da teoria* (Moita Lopes, 2006a:31).

A LA tem uma agenda voltada para problemas de relevância social, cujas respostas teóricas tragam uma melhor qualidade ecológica de vida ao social e aos participantes, como por exemplo, *identificar problemas discursivos em sala de aula que, solucionados, podem contribuir para a*

*construção dos conhecimentos, das vozes, do dialogismo e dos discursos em sala de aula (*Rojo, 2006:258). Por conseguinte, a teoria, em Lingüística Aplicada, promove um diálogo com conceitos de outras áreas (Filosofia, Sociologia, Política, História, Educação, Psicologia, linguagem etc), ressignificando-os como facetas de interpretação, de acordo com as exigências do objeto em estudo e não como níveis estanques de análise. Isso dá um caráter transdisciplinar no modo de fazer pesquisa (Rojo, 2006:274) que, creio, encontra-se neste trabalho.

Mais ainda, para além da explicação do fenômeno *per se*, pode-se buscar compreender os indivíduos que dele participam e o constroem. Em outras palavras, podem-se compreender as consciências dos sujeitos, compreender a construção de subjetividades, na prática social de formação e vivência da *falação* no espaço social da escola. Um sujeito, na Lingüística Aplicada Contemporânea, considerado como heterogêneo, múltiplo e conflitante. Para tanto, implica em *compreender o papel do discurso na constituição do sujeito*, como também, *a necessidade de reflexividade na produção do conhecimento* (Pennycook, 2006:83).

Dessa feita, entendo que eu possa dar minha contribuição para uma maior elucidação da presença da *falação* no ambiente escolar. Contudo, não deixo de registrar as palavras de Demo (1989), fazendo minhas, as palavras dele:

> [...] Reconhecendo o caráter problematizante da metodologia, decorre ser mister aceitar que tudo em ciência é discutível, sobretudo nas ciências sociais. Não há teoria final, prova cabal, prática intocável, dado evidente. Isto é uma característica, não uma fraqueza, o que funda, ademais, à necessidade inacabável da pesquisa, seja porque nunca esgotamos a realidade, seja porque as maneiras como a tratamos podem ser sempre questionadas (Demo, 1989:11).

Esta pesquisa não pretende ser uma *resposta salvadora*, mas sim oferecer um ponto de parada para a reflexão de um problema importante para nossos professores, alunos, famílias e escola. Anseio que a partir dela, novas conclusões, novas construções, novas reflexões e novas tomadas de iniciativas ocorram para a compreensão da *falação* e o para encaminhamento de ação que

possa ser construída no conjunto dos indivíduos sociais, em especial, os diretamente ligados a ela. Essa postura apóia-se em Foucault (1979/2005c: 8-9) quando afirma que por muito tempo o intelectual era reconhecido como o dono da verdade; como representante do universal; era um pouco consciência de todos. Todavia, não se pede mais que o intelectual desempenhe esse papel. Ao contrário, para Foucault não cabe ao intelectual desempenhar o papel da dar conselhos, mas

> [...] **Cabe àqueles que se batem e se debatem encontrar, eles mesmos, o projeto, as táticas, os alvos de que necessitam**. O que o intelectual deve fazer é fornecer os instrumentos de análise [...]. Eis aí o papel do intelectual. Mas de maneira alguma dizer: eis o que vocês devem fazer! (Foucault, 1979/2005 d:151) [grifos meus].

Entendo que ao dar essa orientação à minha pesquisa e, como pesquisadora, ao adotar a posição de convocar o outro diretamente envolvido a participar da questão investigada – a *falação* em sala de aula – eu esteja oferecendo aos participantes um espaço de tomada de iniciativa para que eles próprios encontrem caminhos de ação frente ao fenômeno que produzem e vivem. Isso significa fazer de um trabalho científico um instrumento fomentador da autonomia das pessoas que se envolveram na pesquisa.

3.3 O MÉTODO: MATERIALISMO-HISTÓRICO-DIALÉTICO

Em um trabalho de Ciência requer-se a coerência entre teorias e metodologia de análise, por isso, retomo os autores teóricos e articulo-os com as questões metodológicas para esta pesquisa: a Dialética Histórica, ou materialismo histórico-dialético.

O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante (Bakhtin, 1952/2003:395). Para o autor, esse ser é inesgotável em seu sentido e significado, cuja compreensão é uma visão do sentido vivo da vivência na expressão[55]. Bakhtin (1952/2003:396-401) entende que a compreensão deve ser desmembrada em atos particulares, pois cada um deles possui uma

[55] O termo *expressão* é entendido como "expressão da representatividade do ser" (Bakhtin, 1952/2003:395).

autonomia semântica e pode ser destacado do ato empírico concreto. Dentre eles, destaco que a compreensão do significado do ato deve acontecer em dado contexto (mais próximo e mais distante). A compreensão do ato deve estar inserida no contexto dialógico, compreendendo-se aquilo como ele é e o que significa. O mundo tem um sentido, cuja imagem se manifesta na palavra.

Nesse sentido, a compreensão passa pelo sentido da linguagem. Aqui, a questão é dar lugar ao sentido da palavra nas ciências humanas, pois *"o sentido da palavra é o caminho para o resgate daquilo que no homem é sujeito, no qual ele não se anula e nem se desfaz, uma vez que a linguagem é a marcar que caracteriza o homem"* (Jobim e Souza, 2008:51). Para Bakhtin (1952/2003), a interpretação dos sentidos dá-se como descoberta da presença por meio da percepção visual e da associação por elaboração criadora, mantendo-se uma relação com o todo acabado e o contexto inacabado. A interpretação do sentido da imagem e do símbolo ocorre ou por uma racionalização (análise científica) ou por um aprofundamento do sentido com o auxílio de outros sentidos (interpretação artístico-filosófica). Para o autor, a interpretação dos sentidos pode não ser científica, mas é profundamente cognitiva, servindo diretamente à prática. A interpretação das estruturas simbólicas pode ser entendida não na acepção científica das ciências exatas, mas sim, como outra forma científica de saber, com leis próprias e critérios de exatidão.

Para isso, a interpretação requer uma correlação de índole dialógica de um dado texto com outros textos e a (re)apreciação em um novo contexto. Bakhtin (1952/2003:400-401) apresenta as etapas do movimento dialógico da interpretação, como sendo: o ponto de partida – um dado texto, o movimento retrospectivo – contexto do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto. Esse movimento interpretativo que Bakhtin nos presenteia é, para ele, um movimento dialético. "*A dialética nasceu do diálogo e retorna ao diálogo em um nível superior (o diálogo entre* indivíduos)" (Bakhtin,1952/2003:401). Bakhtin entende o mundo como acontecimento e não como ser em prontidão. Isso faz com que a dialética de Bakhtin não seja uma dialética monológica, mas sim, a dialética dialógica, uma vez que

> [...] Se transformarmos o diálogo em um texto contínuo, isto é, se apagarmos as divisões de vozes (a alternância de sujeitos falantes), o que é extremamente possível (a dialética monológica de Hegel), o sentido profundo (infinito) desaparecerá (bateremos contra o fundo, poremos um ponto morto) (Bakhtin, 1952/2003:401).

Bakhtin assevera que uma interpretação autêntica é aquela que é histórica e personalizada. Para ele, as coisas são prenhes de palavras.

É por considerar as ciências humanas como as ciências do homem em sua especificidade humana, e não uma coisa muda; por considerar o homem como um criador de textos, pois sua condição humana faz com que ele sempre se exprima a si mesmo – fala – que Bakhtin afirma não ser possível este homem ser percebido pelas ciências exatas, já que elas são monológicas.

> [...] As ciências exatas são a forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico [...] (Bakhtin, 1952/2003:400).

Com essas asserções, Bakhtin marca sua posição de investigador que toma a pesquisa como uma relação dialógica e dialética entre sujeitos. Em outras palavras, tomar o homem como criador de textos que dialogam com outros textos, que interpreta e compreende um mundo com sentidos produzidos por movimentos dialéticos dos diálogos entre os indivíduos, preservando-se a autenticidade dessa interpretação na história e na singularidade dos contextos dialógicos em movimento, leva Bakhtin a uma visão dialética de fazer pesquisa.

Vigotski (1930/2003:76), ao discutir os métodos utilizados nos estudos dos processos psicológicos daquele momento, reivindicava a exigência de um reexame dos métodos de pesquisa, para a criação de novos métodos que fossem adequados às novas maneiras de se colocar problemas de pesquisas. O elemento chave do método de Vigotski e seus colaboradores é a abordagem dialética, indicada para a compreensão da história humana.

> [...] A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores [...] (Vigotski, 1930/2003:80).

Para essa abordagem dialética, Vigostki (1930/2003:80-86) pauta-se em três princípios. Primeiro, analisar o desenvolvimento psicológico em seu processo de mudança, e não como objetos estáveis, fixos e isolados. Quer dizer, revelar a gênese e as bases dinâmico-causais do problema. Segundo, uma explicação científica das manifestações internas e externas do processo em estudo, invés de simplesmente realizar uma mera descrição que não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno. O que o estudo de Vigotski busca é enfatizar a distinção entre similaridades fenotípicas (descrição) e genotípicas (explicação da gênese), cuja tarefa da análise é revelar as relações entre elas. *O tipo de análise objetiva que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis* (Vigotski, 1930/2003: 3). Assim, Vigotski procura entender as ligações reais entre os elementos externos e internos do problema para determinar as razões que permitem seu surgimento. Sua análise não rejeita as indicações fenotípicas, mas subordiná-las à descoberta de sua origem real. Terceiro, a tomada dos processos fossilizados que se tornam automatizados ou mecanizados, pois eles perdem sua aparência original e sua aparência externa nada diz de sua natureza interna, criando dificuldade de análise. Uma maneira de estudá-lo é entender suas idiossincrasias e diferenças, isto é, compreender sua origem, sendo necessário o estudo não do produto, mas o processo dele. Para isso, o pesquisador faz com que o processo retorne à origem dando uma característica de análise dinâmica.

Finalmente, Vigotski fecha a questão dizendo que *estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético (*Vigotski, 1930/2003:86). Esse procedimento dá uma forma qualitativamente nova ao processo de desenvolvimento.

O caminho metodológico de Bakhtin em sair de dado texto como se apresenta no presente fazendo um movimento retrospectivo e prospectivo na

interpretação dos textos coaduna-se com o método de Vigotski que, por sua vez, investiga o fenômeno em seu processo de mudança, o que o obriga a estabelecer uma relação dialética entre o fenômeno tal qual se apresenta e a sua história, o meio em que se insere e a cultura que o orienta, tendo como mediador a linguagem. Em suma, ambos os pensadores se pautam na compreensão dos fenômenos com um olhar sócio-histórico-culturalmente orientado e dialeticamente metodológico.

Bakhtin e Vigotski constroem uma nova e renovadora forma de pesquisa qualitativa em ciências humanas que nos permite a elaboração de uma pesquisa sócio-histórica-cultural, pois possibilita estudar fenômenos sociais concebendo-os como relações entre sujeitos mediatizados pela linguagem. Esse feliz encontro teórico-metodológico de Bakhtin e Vigotstki abre alternativas de pesquisas, uma vez que mergulha mais profunda e amplamente nas leis internas e externas que regem os fenômenos em análises, permitindo-nos lançar outra luz sobre eles.

O que temos subjacente às obras de ambos os autores, presentes na fundamentação teórica deste trabalho, e o que melhor permite compreendê-las, é o materialismo histórico-dialético marxiano que passa a ser apresentado a seguir. Triviños (1987) aponta três principais correntes do pensamento contemporâneo que incidem na pesquisa: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. Saliento que o autor dirige sua atenção para as pesquisas em Ciências Sociais focadas na educação. Dentre essas opções de pensamento, ele entende que o pesquisador possa utilizar diferentes conceitos com bases em diferentes ideologias. Porém, por coerência, o pesquisador

> [...] deve ligar a apropriação de qualquer idéia à sua concepção de mundo, em primeiro lugar, e, em seguida, inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais (Triviños, 1987:13).

Essa posição de Triviños nos remete ao conceito de paradigma trazido por Denzin e Lincoln (1998), já citado aqui. É por respeitar essa coerência que o materialismo histórico-dialético é o método neste trabalho, uma vez que

ele é a base epistemológica da pesquisa sócio-histórica, que, por sua vez, fundamenta esta pesquisa.

De acordo com Triviños (1987), no que tange às bases filosóficas, o marxismo pertence ao quadro do materialismo filosófico, que considera a matéria o princípio primeiro para explicar o mundo, o homem e a vida, ou seja, que a matéria existiu antes do pensamento, sendo a idéia, a consciência um aspecto secundário. Diferentemente do idealismo filosófico que afirma que a consciência, a idéia, criou a realidade objetiva. Em outras palavras, para os idealistas, o pensamento cria a matéria; para os materialistas, o mundo objetivo (matéria) cria o pensamento (Triviños, 1987:18-22; 49).

Essa é uma questão importante, porque ela nos esclarece as concepções de homem e linguagem em Vigotski e em Bakhtin. Para eles, homem e linguagem são produtos sociais, porque são produzidos na relação dos indivíduos com a sua materialidade – a realidade objetiva – social, história e cultural. Quer dizer, a consciência humana é social, porque o indivíduo está inserido em uma experiência de atividade prática com o mundo em sua organização produtiva, econômica, histórica, mantendo inter-relações com o outro, também assim constituído. Com isso, fica mais claro apreender o sentido da sempre citada frase de Marx em trabalhos vigotskianos: *"Não é consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência"* (Marx e Engels, 1852/1982 b:14). A vida para Marx é a materialidade da existência do homem – a realidade objetiva. Cabe acrescentar que para ele o homem é possuidor de consciência, mas não consciência 'pura'. Essa consciência é afetada por várias formas de matéria, sob a forma de linguagem. Para Marx, a linguagem ***é*** a consciência do homem, ambas nascidas da necessidade de manter relações com os indivíduos que o cercam (Marx, 1852/2007:34,35). Essa relação linguagem-consciência marxiana é outro aspecto importante subjacente às teorias vigotskianas e bakhtinianas, isto é, seu solo marxista.

> [...] A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem *é* a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o

> início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens.
> [...] a consciência da necessidade de firmar relações com os indivíduos que o cercam constitui o começo da consciência de que o homem definitivamente vive numa sociedade (Marx, 1852/2007:34-35).

O entendimento da consciência como um produto da matéria, possibilita o homem conhecer o mundo, pois *"A idéia materialista do mundo reconhece que a realidade existe independente da consciência"* (Trivinõs, 1987:50).

Marx tomou o ponto de vista dialético de Hegel para a compreensão da realidade (Triviños, 1987:50), por ver nele um instrumento poderoso para modificar a realidade (Sarup, 1978/1986:105). Todavia, Marx fez uma crítica ao pensamento idealista de Hegel e vinculou a idéia dialética à sua concepção materialista de mundo, ao invés de manter-se ligado à Idéia Absoluta do pensamento idealista de hegeliana. A idéia materialista da realidade do marxismo pauta-se em Feuerbach. Entretanto, Marx e Engels submeteram as idéias dele a um exame crítico, escrevendo as *"Teses sobre Feuerbach"* (Trivinõs, 1987:50). A crítica caía em cima da concepção passiva que Feuerbach tinha da existência humana. Para ele, o homem é determinado pelas condições materiais objetivas. Contudo, para Marx essa concepção era a fraqueza do pensamento de Feuerbach e vinha da concepção materialista mecanicista. *"Se o homem é produto das condições materiais, ele não pode emancipar-se nunca de seu impacto... Se o mundo não foi feito pelo próprio Homem, como pode ele modificá-lo?"* (Sarup, 1978/1986:106). Marx na terceira tese sobre Feuerbach escreve:

> A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio que ser educado. Ele acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade [...] (Marx, 1852/1982 c:2).

Outra diferença que separa Marx e Feuerbach é que para este o homem faz parte da natureza, no entanto, para o primeiro, o homem altera a natureza e, por sua vez, é modelado por ela. Quer dizer, o homem tem um papel ativo

na modificação da natureza, o que leva a uma relação constante entre sujeito e objeto. Nesse sentido, a natureza humana é mutável por meio da atividade humana, da história: o homem ao satisfazer suas necessidades ao agir na natureza acaba por criar novas necessidades e novas possibilidades de satisfação. Essa relação dialética entre a criação e a satisfação constitui o desenvolvimento histórico. Isso não quer dizer que o movimento histórico se reduza a termos causais lineares: mudanças nos indivíduos significam mudanças na sociedade, mudanças sociais são também mudanças individuais (Sarup, 1978/1986:107).

Segundo Marx (1852/1982c:2), "[...] *a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo.. Na realidade ela é o conjunto das relações sociais"* (sexta tese sobre Feuerbach). Vê-se que a idéia de movimento dialético e a construção histórica do homem compõem o pensamento marxiano.

Com isso, temos que o materialismo dialético é a base filosófica do marxismo que busca explicações coerentes, racionais para os fenômenos estudados, apoiando-se numa interpretação dialética do mundo.

> [...] A filosofia, na concepção do materialismo dialético, sofreu modificação substancial. Ao invés de ser um saber específico e limitado a determinado setor do conhecimento, o pensar filosófico tem como propósito fundamental o estudo **das leis mais gerais que regem a natureza, a sociedade e o pensamento** e, como a realidade objetiva se reflete na consciência. /.../ Através do enfoque dialético da realidade, o materialismo dialético mostra como se transforma a matéria e como se realiza a passagem das formas inferiores às superiores (Trivinõs, 1987:51) [grifos meus].

Pode-se notar que essa assunção de movimento de formas inferiores-superiores está presente em Vigotski (as funções do processo psicológico) e em Bakhtin, quando este se refere a supra e infraestruturas.

Cabe ao materialismo histórico o estudo das leis sociológicas da vida em sociedade: sua evolução histórica, a prática social no desenvolvimento da humanidade. Até o surgimento do marxismo, as interpretações dos fenômenos sociais aconteciam em concepções idealistas. Com o materialismo histórico foi possível uma mudança nas interpretações, pois ele ressalta a força das

idéias que possam introduzir mudanças nas bases econômicas que as originam (Triviños, 1987:51).

Para Triviños (1987), o materialismo histórico-dialético apresenta três características importantes: 1) a materialidade do mundo, os fenômenos, objetos e processos se realizam na realidade material; 2) a matéria é anterior à consciência, o que significa reconhecer que a consciência existe objetivamente; 3) o mundo é conhecível: o homem passa a conhecer o mundo gradualmente – inicialmente conhece o objeto, o fenômeno por sua qualidade; depois, por um processo que pode levar milhares de anos, o homem conhece os aspectos quantitativos, a essência, a causa etc.

Ressalto que a dialética, em sua origem na Grécia antiga, era a arte do diálogo que, aos poucos, passou a ser a arte de demonstrar uma tese por meio de argumentação que distinguia claramente os conceitos envolvidos na discussão, no diálogo. Já na acepção moderna, a dialética significava o modo de se pensar as contradições da realidade e em permanente transformação. Vico, filósofo italiano (1680-1744), apesar de achar que o homem não podia conhecer a natureza porque ela tinha sido feita por Deus, sustentava que o homem poderia conhecer sua história, pois a realidade histórica é obra humana. Isto constituiu um poderoso estímulo para a elaboração do método dialético na compreensão da realidade histórica (Konder, 1981/2005:7-8; 14).

A contradição é uma das categorias fundamentais do materialismo dialético, uma vez que ela é a interação entre opostos; por distinguir os tipos de contradições: interiores e exteriores, essenciais e não-essenciais, fundamentais e não-fundamentais, principais e acessórias. A contradição tem papel importante na formação material, sendo a origem do movimento do desenvolvimento (Triviños, 1987:54). Uma luta dos opostos.

Há um ponto a se ressaltar nesta questão. No desenvolvimento dos fenômenos existem elementos contrários, que são opostos. Contudo, um não pode existir sem o outro. Por exemplo, não se concebe a burguesia sem o proletariado. Nesse sentido, os opostos estão em interação permanente, constituindo a contradição. Pode-se dizer que a contradição é a fonte da transformação dos fenômenos. Devido ao fato dos opostos – luta dos contrários – não poderem ser independentes, ou seja, eles mantêm uma

interdependência, acabam por constituir a unidade dos contrários. Há uma relação dialética entre esses elementos, ou melhor, uma contradição dialética.

> [...] Os contrários interpenetram-se, porque em sua essência têm alguma semelhança, alguma identidade, que se alcança quando se soluciona a contradição, quando se realiza a passagem dos contrários de um para o outro. A identidade é importante, mas também é o da *diferença* (Triviños, 1987:69).

Até agora tratei da consciência e da matéria no materialismo histórico-dialético. Resta, ainda, falar sobre a prática social, outra categoria importante. Ao longo do desenvolvimento do humano, o homem teve que enfrentar muitas condições em sua existência para poder resolver muitos problemas diários. Com esse enfrentamento, acumulou conhecimentos que repetia em suas experiências. Transcorreu-se muito tempo para que sensações se transformassem em percepções, representações e depois em conceitos e juízos. Isto é, o homem enfrentou a realidade objetiva por meio da prática cotidiana, sendo que somente posteriormente nasceu a teoria, as leis. Para a vida humana, isso foi um grande progresso. De um lado, nem sempre essa teoria foi aplicada à vida e, por outro, às vezes foi um instrumento útil submetido à realidade humana, mas que precisou ser reformulada. A teoria e a prática são aspectos espiritual e material da atividade objetiva sócio-histórica dos homens, ou seja, conhecimento e transformação da natureza e da sociedade. Para a filosofia marxiana, a prática não é uma experiência sensorial subjetiva do indivíduo, mas sim, antes de tudo, um processo objetivo de produção material, que é a base da vida humana: uma atividade que, como tal, tem caráter transformador revolucionário que conduz a mudanças. O materialismo dialético compreende a prática como toda atividade material que transforma a natureza e a vida social. Ainda, que as contradições teóricas são solucionadas unicamente pela vida da prática. Nesse sentido, práticas individuais e sociais estão estreitamente relacionadas. Com isso, o materialismo histórico-dialético resolve a dicotomia entre teoria e prática (Triviños, 1987:63-64).

Ao fixarem as bases da prática como critério para a construção do conhecimento, Marx, em suas "*Teses sobre Feuerbach*", enfoca na Tese I sua

crítica aos materialistas por tomarem a realidade como contemplação e não como *práxis*.

> A principal insuficiência de todo materialismo até os nossos dias – o de Feuerbach incluído – é que as coisas [*der Gegenstand*], a realidade, o mundo sensível são tomados apenas sob a forma do objeto [*des Objekts*] ou da contemplação [*Anschauung*], mas não como actividade sensível humana, práxis, não subjectivamente. /.../. Feuerbach quer objetos [*Objekte*] sensíveis realmente distintos dos objetos do pensamento; mas não toma a própria actividade humana como actividade objetiva [*gegenständliche Tätigkeit*] (Marx, 1852/1982 c:1).

No que tange a esta pesquisa de mestrado, foi a partir da experiência na prática do cotidiano escolar que o fenômeno *falação* em sala de aula nasceu e passa a ser estudado para a sua compreensão em um contexto sócio-histórico (alunos, professores e realidade) advogados tanto pela dialética histórica como pela pesquisa sócio-histórica.

Triviños (1987:65) expressa que as três categorias básicas do materialismo histórico-dialético (matéria, consciência e prática) não podem constituir um estudo separado das leis da dialética (lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa; lei da interpenetração dos contrários – lei da unidade e luta dos contrários; lei da negação da negação), uma vez que os conteúdos dessas leis estão incluídos nas categorias.

A lei da transformação da quantidade em qualidade interessa a este trabalho. Triviños (1987:65-67) escreve que, à primeira vista, os objetos e fenômenos distinguem-se pela sua qualidade: conjunto de propriedades que os caracterizam, pois dizem aquilo que o objeto representa e não outra coisa. Por exemplo, a água distingue-se da pedra por suas propriedades e características distintas. Essa distinção é a primeira fase de conhecimento do objeto ou fenômeno. Com o andamento do processo de conhecimento, passamos a descobrir outras características (quantidade, causa etc); a propriedade é um dos aspectos do objeto. Exemplifica dizendo que a propriedade da água é de dissolver outros materiais, mas isoladamente essa propriedade não caracteriza a água, nem tampouco se tomarmos a sua insipidez, ser inodora, liquida, em elementos isolados. É preciso o conjunto dessas propriedades e outras secundárias para constituir a qualidade da água. A propriedade pode mudar: a

folha de uma árvore passa de verde para amarela, mas não deixa de ser uma folha.

Para o autor, a qualidade não se restringe à soma das propriedades. A qualidade de uma coisa está ligada à maneira como os elementos e propriedades se estruturam. Segundo ele, mesmo que se mudem as propriedades do capitalismo, mas se não mudar a estrutura dos meios de produção – propriedade privada, relação de capital e trabalho – o capitalismo segue sendo como é: constituído por um conjunto de outras propriedades menos importante. Para se ter uma visão exata da qualidade do objeto é preciso conhecer suas funções e a finalidade do objeto em relação a outros: a água tem a função de matar a sede. Dessa maneira, só se identifica a qualidade do objeto quando se conhece suas propriedades, estrutura, funções e finalidade.

Triviños continua apontando que conhecer a quantidade do objeto é avançar em seu conhecimento. A qualidade e a quantidade são interdependentes. Ressalta que não basta um simples aumento de quantidade para haver uma mudança de qualidade. Todavia, a mudança de qualidade depende, de certo modo, de uma alteração de quantidade. Mas, para isso, é preciso que se rompam limites das mudanças quantitativas. A questão dessa mudança qualitativa do objeto em uma nova qualidade característica de um novo objeto está no reconhecimento da existência da unidade de quantidade e qualidade, que se denomina medida. A água entre 0 e 100º conserva sua qualidade, é o que representa; sofre mudanças quantitativas importantes, mas permanece o que é. Porém, ao romper-se a medida de temperatura da água, ela passa para o padrão de vapor, que é outra substância. Ou se a temperatura for abaixo de zero grau, transforma-se em gelo, um novo objeto, perdendo a propriedade de dissolver o sal.

Triviños nos oferece um exemplo, no campo dos fenômenos sociais, mais ilustrativo para compreendermos a relação quantidade-qualidade. Para que haja uma passagem do capitalismo ao socialismo, são necessárias mudanças quantitativas: aumento de proletariado, aumento de diferença de classes sociais, aumento do caráter social de produção, aumento de criminalidade, diminuição de analfabetismo, da subnutrição etc. Esta mudança

irá originar um regime político e social com qualidade absolutamente diferente. Entretanto, temos que considerar que mudanças qualitativas produzem mudanças quantitativas. Ainda dentro do exemplo acima, a mudança do capitalismo para o socialismo exigiria a diminuição de índices de analfabetismo, criminalidade, destruição, pobreza e aumento dos índices de produção industrial, agrícola, de consumo generalizado; atendimento médico e de escolas etc. Dessa feita, a mudança quantitativa-qualitativa é lei geral do desenvolvimento do mundo material, que se realizam ao romper os limites da medida:

> [...] Conseqüentemente, a transição de uma qualidade para outra sempre se apresenta como a transição de uma medida para outra: "Os conceitos de medida e limites de medida têm importante significado não apenas na pesquisa científica, mas também na vida diária. Exemplo: atitudes inocentes podem constituir crimes, uma atenção concentrada, insistente, pode ser considerada como inoportuna etc" (Triviños, 19897:68).

Triviños chama essa violação da medida, e conseqüentemente, mudança de qualidade de *salto*, caracterizando-os como freqüentemente bastante lentos: *gradualmente, os elementos da qualidade antiga vão desaparecendo , sendo substituídos pelos elementos da qualidade nova* (Triviños, 1987:68). Seria o caso do desenvolvimento de animais e plantas.

Enfim, de acordo com Triviños, a lei dos contrários explica *porque* ocorre o desenvolvimento, e a lei da transformação quantidade-qualidade (e vice-versa) nos diz *como* o desenvolvimento do fenômeno se deu, levando-nos a saber a relação entre o antigo e o novo no processo dos fenômenos.

> [...] o novo que surge não elimina o velho de forma absoluta. O novo significa um novo objeto, uma nova qualidade, mas o novo possui muitos elementos do antigo [...]. Este traço das relações entre o novo e o velho é peculiar aos fenômenos que apresentam os organismos vivos e os fenômenos sociais (Triviños, 1987:72).

Essa assertiva nos remete, novamente, a uma frase já citada de Marx neste trabalho que repito, devido sua pertinência neste momento: *A tradição*

de todas as gerações mortas pesa sobre o cérebro dos vivos como um pesadelo (Marx, 1852/1982a:417).

A presença daquilo que se repete no novo não significa retrocesso ou que não haja progresso, uma vez que o 'regresso' ao se realizar no novo, fá-lo em outro nível, mais complexo, apoiando-se em outra produção de conhecimento. Na verdade, o marxismo admite que o movimento dos fenômenos sociais – o progresso – não possa ser nem retilíneo nem circular, mas sim, denomina-o um 'progresso em espiral' (Triviños, 1987:73).

Saliento que o fenômeno *falação* não é aqui tomado no sentido estrito de progresso, o sentido de evolução de algo velho para um novo, ou para um melhor, mas como um fenômeno social que surgiu a partir da experiência histórica de sujeitos sociais, tendo sofrido mudanças em seu desenvolvimento por opor-se a um outro fenômeno social já incrustado na prática da sociedade – a disciplina. O lugar de realização desse fenômeno deu-se na linguagem que se caracteriza como mediadora entre indivíduos em suas inter-relações sociais e verbais: a linguagem como um espaço para marcar sua presença no mundo ou, como já dito, a posição ativa do falante.

3.3.1 O pesquisador, o método e a ética

Para Triviños (1987), na realização de uma pesquisa baseada no materialismo histórico-dialético, o pesquisador deve ter uma concepção dialética da realidade social e natural, ou seja, a materialidade dos fenômenos que busca compreender. Esses são princípios básicos do marxismo que enxergam a realidade objetiva fora da consciência, sendo esta última derivada da matéria.

> Não é possível, porém, para o pesquisador imbuído de uma concepção marxista, da realidade realizar uma investigação no campo social, e especificamente na área educacional, se não tem idéia clara dos conceitos capitais do materialismo histórico [...] (Triviños, 1987:73)

Para os procedimentos em pesquisa de cunho dialética histórica, Trivinõs (1987) indica que:

1) a fase inicial do estudo deva ocorrer em ‘contemplação viva’ do fenômeno, porque assim é possível estabelecer a sua singularidade, identificando suas principais características e sua delimitação.
2) na análise do fenômeno, observam-se as partes que se integram, como também, estabelecem-se relações sócio-históricas do fenômeno, elaborando-se conceitos e raciocínios.
3) na busca pela realidade concreta do fenômeno, realizam-se estudos das informações, observações etc, por meio de descrição, análise, inferências etc, pois são os momentos que estabelecem a concretude do fenômeno.

A constatação viva, a análise da relação partes e todo e a busca pela realidade concreta (social e histórica) do fenômeno *falação em sala de aula*, exigidos pelo método da dialética histórica e pela pesquisa qualitativa de enfoque sócio-histórico foram contemplados neste trabalho. Enfim, a busca pela compreensão de um fenômeno em sua totalidade real. Isso será mais bem apresentado no item procedimentos de coleta de informação.

Creio ser pertinente, neste momento, apontar que a concepção de fenômeno nesta pesquisa é a concepção marxiana em que o fenômeno social se caracteriza como real e concreto, sendo que aquilo que se vê é a sua síntese. Em outras palavras, a síntese de múltiplos outros fenômenos que o compõem, ou seja, ele é composto por elementos internos e externos em uma relação dialética. Isso significa dizer que cada fenômeno é uma unidade da diversidade; que ele não é um processo da idéia, mas o contrário, pois *“o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem”* (Marx, 1867/1983:20). Um fenômeno real e concreto deve ser o ponto de partida de um estudo social. Creio que as palavras de Marx ilustram melhor minhas colocações:

> [...] O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado e não o ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação (Marx, 1859/2003:248)

Para Marx (1867/1983), a análise do fenômeno deve ser feita em uma pesquisa que capta detalhadamente a matéria; que analisa a sua forma de evolução e rastreia sua conexão íntima. Em outras palavras, a forma com que o fenômeno se apresenta a nós é a sua aparência. A sua essência pode ser atingida quando do detalhamento e com o estabelecimento de conexões entre os múltiplos fenômenos que o formam. Esse processo se realiza com o método materialismo histórico-dialético.

Para que esse intento se realizasse, as seguintes questões de pesquisa foram exigidas, para refletir e buscar compreender o fenômeno:

1. Qual a constituição do fenômeno social *falação em sala de aula*, a partir do ponto de vista de professores e alunos?

2. Que processo histórico determinou o surgimento do fenômeno?

Com essas questões, a pesquisa pretende atingir o seguinte objetivo:

> Busca compreender os elementos e o processo histórico presentes na constituição do fenômeno *falação*, a partir do ponto de vista de professores e alunos, *em uma sala de aula* do Ensino Médio, de uma escola de rede estadual paulista, em um município da Grande São Paulo, com a finalidade de analisar a inscrição da experiência desse fenômeno nas subjetividades construídas no espaço escolar.

Destaco que para a assunção de compreensão nesta pesquisa, tomei das palavras de Allwright (2006:15)[56] que escreve:

[56] Nota de aula. Essa noção de compreensão foi incentivada pelas palavras de minha orientadora Profª Drª Antonieta Celani durante nossos seminários de pesquisas. Como também corrobora as palavras da Profª Drª Maximina Freire durante sua aula em seminário de pesquisa, do qual participei, em que ela disse: *"A questão da compreensão é muito importante para uma pesquisa, uma vez que, muitas vezes, a solução do problema não está onde o fenômeno se encontra, ou seja, no fenômeno per se, mas fora dele, isto é, em suas estruturas externas. Por isso, a indicação de solução deve ser precedida por um processo de compreensão"*. Palavras que guardei e considerei seriamente em meu trabalho.

> *[...] I think is now becoming increasingly clear (within the social sciences more generally, and within management studies also) that a more radical approach to find a profissionally viable research is needed, as the emphasis is increasingly placed on the supreme importance of understanding, as being logically prior to, and potentially a substitute for, problem-solving.* [57]

Entendo que neste momento inicial de contato com o fenômeno, sob o ponto de vista da linguagem que os aportes teóricos da Lingüística Aplicada Contemporânea permitem, seja mais importante buscar uma compreensão abrangente do que, de imediato, indicar uma solução de forma unilateral por parte da pesquisadora, sem a participação dos envolvidos na questão em investigação. Mas, mesmo que o fosse, tal trabalho deve ser feito de maneira mais organizada e quando a compreensão do problema já estiver mais amadurecida para todos. Como já dito, posicionei-me no sentido de que os diretamente envolvidos devam se mobilizar para tal, fazendo uso das considerações trazidas por este trabalho. Nesse sentido, no final do trabalho de campo, foi proposto a todos os participantes a formação de um grupo de trabalho, para estudo do fenômeno, com os possíveis encaminhamentos que dele nascerem. Os participantes aceitaram fazer este trabalho de análise e reflexão em conjunto. No entanto, isto não se contemplou.

Acrescida a essa noção de Allwright, soma-se a concepção dialógica de compreensão em Bakhtin, que retomo aqui: "[...] *A relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica"* (Bakhtin, 1952/2003:327).

No que se refere à inscrição da experiência do fenômeno na subjetividade, tenho que migrar para as assertivas construídas pela Psicologia Social contemporânea que coadunam com as idéias orientadoras da teoria sócio-histórico-cultural, nos aspectos da relação homem-linguagem-sociedade, no que tange à formação da consciência, já muito falado aqui, correspondentemente à visão de mundo e ação prática e suas conseqüências no meio social e histórico, em que o homem se insere.

---

[57] Tradução minha: Eu penso que agora está se tornando muitíssimo claro (dentro das Ciências Sociais e dos estudos de gerenciamento também) de que é necessário encontrar uma radical abordagem para uma pesquisa profissionalmente viável, como o de se colocar uma forte ênfase na importância suprema de *entendimento*, como sendo logicamente prioritário e um substituto potencial da *solução de problema*.

Já foi dito a importância da linguagem não só como mediadora de comunicação, mas também, como instrumento organizador da ação do indivíduo, pois

> [...] quando a fala se desloca para o início da atividade, surge uma nova relação entre palavra e ação. Nesse instante **a fala dirige, determina e domina o curso da ação**; surge a função *planejadora* da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior (Vigotski, 1930/2003:37-38) [grifos meus].

Com isso, Vigostki concebe que a atividade intelectual verbal dos indivíduos tem as funções emocionais e comunicativas da fala ampliadas pelo acréscimo da função planejadora. Sendo que o signo e palavras constituem um meio de contato social entre pessoas.

Isso leva a questionar o quanto a *falação* em sala de aula não seja um meio dos alunos (e dos professores) exprimirem a si mesmos: seus textos intelectuais e emotivos, fazendo deles seu lugar ativo.

Em período contemporâneo da Psicologia Social, Lane (1984/2004a:16-19) afirma que a meta da psicologia é atingir o indivíduo concreto – uma manifestação de uma totalidade histórico-social. Para isso, há dois fatos fundamentais para o conhecimento do indivíduo. Primeiro, o homem só sobrevive em relação com outros homens, acabando por derrubar a dicotomia indivíduo versus grupo. Segundo, a participação, as ações do homem, por estar em grupo, dependem fundamentalmente da aquisição da linguagem, que, apesar de preexistir como código produzido historicamente ao nascimento do indivíduo, ele a apreende na sua relação com outros indivíduos. Ao resgatar esses dois fatos é possível analisar o indivíduo concreto, considerando-se a imbricação entre relações grupais, linguagem, pensamento e ações. Este encadeamento é possibilitado por haver a comunicação (linguagem) e um plano de ação (pensamento). *"A análise do processo grupal nos permite captar a dialética indivíduo-grupo"* (Lane, 1984/2004a:16-17), como indivíduo concreto, uma manifestação da totalidade social. Para a autora, "*não se pode conhecer qualquer comportamento humano isolando-o ou fragmentando-o, como se este existisse em si e por si"* (Lane, 1984/2004a:19).

Isto posto, tendo a linguagem como um dos elementos formadores da subjetividade (consciência) que age no mundo de forma planejada, caberia perguntar sobre a inscrição de se viver a *falação* (enunciados concretos com características centrífugas e centrípetas) nas subjetividades dos participantes e quais as possíveis características desta inserção.

Neste trabalho, a compreensão dialógica da *falação* em sala de aula não se constrói somente sobre seus aspectos objetivos. Incluem-se nela os sentidos e os significados subjetivos produzidos por seus protagonistas, por sua vez, concebidos como seres humanos construídos pelas suas experiências sociais, culturais, históricas e como pessoas que se colocam no mundo, por meio do maior produto histórico da humanidade – a linguagem.

Não menos poderia ser dito que para que esse objetivo fosse atingido, a pesquisadora foi favorecida por outro elemento da linguagem, asseverado pela teoria bakhtiniana: *o excedente de visão*. Foi de uma posição exotópica que me pauto neste trabalho para compreender a falação e seus participantes.

Como afirma Bakhtin (1952/2003:21-24), quando contemplamos o outro no todo, situado fora de nós, nossos horizontes concretos não coincidem efetivamente, porque qualquer aproximação nossa do outro faz com que tenhamos uma visão dele inacessível a ele próprio. Esse excedente de visão, de nosso conhecimento do outro, é definido pela nossa singularidade e nosso lugar no mundo (a visão axiológica da realidade marcada pelas nossas circunstâncias vivenciais). O excedente de nossa visão completa o outro naquilo que ele próprio não pode completar-se. Mas, para que isso ocorra, urge que a nossa visão o complete sem perder a originalidade deste. Isso, tampouco, significa que devemos nos fundir ao outro. A expressividade externa do outro é o caminho que utilizo como indicativo para penetrar no interior do outro, mas não me perder. A compenetração dever ser seguida de um retorno a nós mesmos, pois

> [...] Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, **depois de ter retornado ao meu lugar,** completar o horizonte dele com o **excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele** [...] (Bakhtin, 1952/2003:23). [grifos meus].

É com esse cuidado de olhar o meu lugar em relação ao lugar dos participantes que me coloco como pesquisadora neste trabalho. Essa postura nos remete ao aspecto ético do trabalho científico (que exigi de mim).

Uma conduta ética em pesquisa é construir uma base mútua de confiança e respeito com os participantes. Confiança, esta, que não vem do *status* de ser pesquisador acadêmico, mas mostrar respeito por suas atividades profissionais, seus objetivos e aprender com eles como eles buscam obtê-los. Quando a confiança e a sabedoria prática são estabelecidas, pode-se falar em questões éticas na pesquisa. Para além de não ferir os participantes envolvidos na pesquisa, devemos assegurar que eles se beneficiem com sua participação nos objetivos traçados pela pesquisa. Em outras palavras, um estudo, com caráter ético, só pode ser desenhado e posto em ação quando todos os participantes obtêm algum proveito, de alguma forma. Para isso, é necessária uma relação mútua de confiança entre pesquisador e pesquisados, para uma construção ética na pesquisa (Tobin, 1998:45-49).

Em Lingüística Aplicada, em que a questão da subjetividade é bastante forte, a preocupação e a afirmação de uma conduta ética em Celani (2005:106-107) deixa isto sabiamente marcado:

> [...] O que se pretende evitar são danos e prejuízos para os participantes de pesquisas, para os próprios pesquisadores, para a profissão e para a sociedade em geral (Warwick, 1982). É preciso ter claro que **pessoas não são objetos** e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a **garantias de preservação da dignidade humana** (...). Para a profissão e a sociedade em geral, a perda de confiança na pesquisa e nos pesquisadores **pode representar danos irreparáveis** [grifos meus].

Um dos pilares na construção de uma Lingüística Aplicada Contemporânea é o pilar da ética (Moita Lopes, 2006 a:31). A interpretação de textos, enunciados em uma pesquisa, em que a linguagem é o ponto central, leva ao levantamento de significados do e para o outro. A divulgação da pluralidade dos discursos sociais (como é o caso da *falação* aqui), tendo os devidos critérios éticos (confiança, respeito – compreensão dialógica) na construção do entendimento dessa experiência vivida (pelo outro em singularidade) não *sobre*, mas sim, *com* os participantes, penso que esteja

sendo atendida. Quer dizer, ao requisito ético que a Lingüística Aplicada contemporânea tanto advoga e reivindica, como uma emancipação social e política oportunizada pela pesquisa (Moita Lopes, 2006b:96).

Foi pautada nessas assertivas que me esforcei em atendê-las nesta pesquisa. Para isso, procurei manter um diálogo entre as teorias e a metodologia de maneira coerente, provocando a crítica e a responsividade entre elas. Além de me colocar numa posição de ouvir os participantes nas perspectivas de suas vozes, trazendo não só os discursos dos professores, tal qual, mas também, os dos alunos, tal qual, a fim de buscar uma compreensão elucidatória, a partir de minha posição exotópica de pesquisadora, com a expectativa de produzir efeitos benéficos para todos os envolvidos. Espero tê-lo conseguido.

3.4 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

3.4.1 Conhecendo a escola e o entorno

A escola. Alguns dados descritivos da escola já foram citados no conto. As informações que apresento aqui foram retiradas do Projeto Político Coletivo que me foi fornecido pelo então diretor na ocasião de autorização da realização deste trabalho. Do início da pesquisa, em novembro de 2006, ao último encontro, em 30.11.2007, tomei conhecimento das várias mudanças de diretores. Assim, o diretor que autorizou esta pesquisa já não mais se encontra na escola. Seus substitutos e novos diretores não se opuseram à continuação. Isso revelou o clima de simpatia pela pesquisa e a disposição desses dirigentes em colaborarem com o andamento do estudo, o que me fez simpatizar muito com a linha de conduta dos diretores e auxiliares, frente ao meu trabalho, revelando uma abertura de mentalidade e liberdade de ação.

Apresento, a seguir, a caracterização da escola e da clientela. A escola é de responsabilidade do governo do Estado de São Paulo. A direção constante no PPC já não mais se encontra na escola, demonstrando uma rotatividade de diretores. A escola foi criada em 1985, tendo recebido uma nova denominação em 1988. Funciona em três períodos: manhã, tarde e noite.

Ocupa-se dos Ciclos I e II, do Ensino Médio e da Suplência-Ensino Médio. Localiza-se em zona urbana, em um município da Grande São Paulo, atendendo aos bairros adjacentes. Segundo o PPC, a iluminação a redor da escola é precária, há terrenos baldios nas proximidades. Nesse aspecto, cabe acrescentar que o município era, no seu passado, uma região rural, e caminhou para a urbanização. As marcas da ruralidade ainda estão presentes na paisagem geral como, por exemplo, a presença de terrenos não ocupados, a grande presença de casas e poucos edifícios. Outro elemento elucidativo desse aspecto é saber que uma das alunas participantes reside em um sítio nas imediações da escola. Tal fato aponta para ainda uma experiência rural em meio urbano. A história do município como área rural também foi contada pelo professor de história que nasceu, criou-se e vive na região. Ele conta que presenciou essa mudança.

Uma característica constante no PPC (pág.3) registra uma dificuldade de infra-estrutura da região: "*a escola possui rede de esgoto, mas os esgotos das casas vizinhas passam por baixo da quadra causando incômodo e mal cheiro quando transbordam*".

No que tange ao aspecto socioeconômico, a clientela da escola caracteriza-se como *no geral, pertencem a famílias de baixa renda* (pág.3). Na continuação das características, é citado um dado curioso: *muitas vezes desestruturadas e com problemas de fundo emocional ocasionando indisciplina e baixo rendimento escolar* (pág.3). O documento não explica o que se entende por *famílias desestruturadas*. Mas esse dado é remetido diretamente para o desempenho do aluno em sua aprendizagem – baixo rendimento escolar – como também, em seu comportamento – indisciplinado. Essa nomeação deixa perceber que para essa escola, a indisciplina e o baixo rendimento escolar explicam-se pelas condições econômicas e emocionais das famílias dos alunos. Não há no texto a possibilidade de ser outro fato e nem, tampouco, coloca-se em questão as condições de ensino da própria escola. Quer dizer, a escola se exime da responsabilidade previamente ou não se permite refletir sobre outras possibilidades. Isso não quer dizer que os professores, em particular, não se ocupem da questão. Contudo, o documento veicula uma interpretação de como o aluno é tido pela escola; sua visão

oficial e institucional de seu alunado e suas famílias. Mais ainda, esse discurso do PPC apareceu em conversas com diferentes professores em que a idéia de família desestruturada é a causadora imediata de problemas escolares. As famílias da clientela escolar são caracterizadas como sendo desfavorecidas economicamente representadas, pela grande maioria, por famílias de baixa renda cujos pais são operários do setor secundário e os filhos, na grande maioria, também trabalham no setor secundário para ajudar no sustento das famílias, que são em parte numerosas. Com relação ao grau de instrução dos pais, são em grande parte analfabetos ou somente lêem e escrevem o necessário para a sobrevivência; uma pequena parcela tem o Ensino Fundamental (pág.6).

Metas. Dentre as metas gerais orientadoras da ação pedagógica da escola encontram-se:

- Envolver os alunos em atividades voltadas para a conservação do patrimônio;
- Reduzir a evasão escolar do período noturno;
- Promover o grêmio estudantil;
- Elaborar projetos com base nos PCNs-Temas transversais;
- Desenvolver mecanismos e atividades para a redução da violência;
- Melhorar a relação Escola-Comunidade: atividade de lazer, palestras, para um melhor entrosamento interpessoal.

No que tange ao Ensino Médio:

- Consolidar o conhecimento;
- Preparar para o trabalho e exercício da cidadania, para se adaptar à flexibilidade do mundo moderno;
- Compreender fundamentos tecnológicos e científicos, relacionando teoria e prática;
- Utilizar diversas linguagens para o convívio em sociedade.

A filosofia educacional orientadora da escola se pauta em:

- Valorização do trabalho em grupo, da interdisciplinaridade e da auto-estima;

- Tornar a escola um ambiente agradável;
- Desenvolvimento cognitivo e social;
- Espírito competitivo, autoconfiança, assiduidade, responsabilidade e compromisso;
- Desenvolvimento integral do aluno;
- Integração do corpo docente;
- Recuperação contínua e paralela;
- Utilização do material pedagógico existente na escola para o enriquecimento das aulas;
- Reservar horários para recreação;
- Integração professor, funcionários, alunos e pais numa relação de participação para o crescimento da comunidade escolar;
- Manutenção de ética profissional.

Em seu PPC, a escola tem por idéias de base a promoção intelectual e social do aluno, fazendo uso de recursos que levem à participação de todos para o crescimento escolar. Destaca-se a orientação para o desenvolvimento de capacidade competitiva dos alunos para o mundo do trabalho moderno. A questão da violência mencionada mostra um problema do passado. Creio já terem superado isso, uma vez que durante meu trabalho não se evidenciou nenhum acontecimento que pudesse ser caracterizado por violento aos moldes que nos aproximem da bandidagem ou semelhante. Em conversa informal com o coordenador do período noturno, ele relatou ter sido a violência um sério problema do passado, mas que na atualidade havia diminuído.

Nas entrevistas com os alunos participantes, foi mencionada a admiração pelo diretor anterior no combate aos problemas de drogas ou de agressões dentro da escola. Segundo muito deles, o antigo diretor foi um homem muito firme nesse sentido, cuja ação maior foi expulsar os alunos que perturbavam o ambiente escolar. Segundo o aluno participante Mael: "... *ele (o diretor) não tinha medo de expulsar ninguém ... Ele não tinha medo de ninguém. Ele falava, a palavra dele num tinha curva... a palavra dele era uma só. Palavra de homem* (entrevista em 10.04.07). Eu poderia exemplificar dizendo que não testemunhei nem a presença de armas, bebidas ou drogas.

Isso não quer dizer que não haja, mas aqui isso não era destaque. Nem quero dizer que o comportamento seja exemplar como em um mosteiro budista ou um quartel militar, pois em duas de minhas visitas pude ouvir o estouro de morteiros na escola. Isso certamente não é um acontecimento que se aprove ou se admita. Evidentemente é um comportamento irregular e que não deveria ter sido cometido pelos alunos dentro do prédio da escola. Afinal, aquele é um espaço público e de convivência de muitos. Ao ocorrido, o diretor e o coordenador saíram em busca de resolver a situação.

De qualquer forma, não poderia dizer que se vive em um ambiente de violência dentro da escola. Pode-se dizer que é um ambiente barulhento, movimentado e com todos os conflitos onde há aglomeração de pessoas, mas que eu vi bem administrado pelos dirigentes, funcionários e professores sem atitudes agressivas ou truculentas, como acontecem em muitas escolas periféricas. De certa forma, o ambiente era tranqüilo. Contudo, não posso deixar de registrar os cuidados que o corpo docente e administrativo tem com relação aos pertences pessoais por conta de roubos, mantendo bolsas em armários com cadeado. Não muito diferindo de outros lugares públicos, incluindo instituições privadas de alta renda.

Há, no entanto, que se registrar um acontecimento. Os professores procuram sair todos juntos ao final do período. Um espera pelo outro para deixarem a escola. Isso me fez perceber certo temor com relação ao lugar – pouca iluminação, terrenos baldios – e certa prevenção a agressões físicas. Mas, ninguém quis abrir essa questão. Quando perguntei qual era o perigo, desconversou-se. Provavelmente, uma ameaça velada que pelo tempo que lá estive não me foi possível detectar. Eu, por minha vez, deixei a escola, muitas vezes, tarde da noite, em torno de 21 h, e nada me aconteceu e nada presenciei de ameaçador. As ruas estavam pouco movimentadas com moradores locais: pessoas retornando do trabalho, jovens indo e vindo dos colégios, moradores sentados à porta de casa ou de estabelecimentos comerciais. Enfim, não poderia dizer que a escola vive um ambiente de terror urbano. Porém, a presença do estouro do morteiro dentro da escola serve de indicativo para uma ainda presença de comportamento indisciplinado por parte de alunos (os tais nomeados de “bardeneiros”). Pode-se dizer que o

ambiente relativamente calmo de hoje deve-se ao trabalho executado pelos diretores (incluindo, o anterior) e pelo coordenador, segundo as palavras do próprio coordenador que viveu a experiência. Com isso, nota-se que houve uma envergadura para a superação de um ambiente que anteriormente se apresentava agressivo e ameaçador em maior grau. A obtenção do clima mais calmo na escola é um dos seus pontos positivos. Outros detalhes da escola encontram-se ao longo do conto.

Em resumo, a escola que sediou a pesquisa se caracteriza por uma instituição pública da rede estadual, numa região metropolitana que migrou da ruralidade para a urbanidade, atendendo uma clientela de baixa renda, com pouca escolarização, que trabalha no setor secundário da economia. A escola tem por objetivo o desenvolvimento integral do aluno – cognitivo e social -, preparando-o para o exercício da cidadania, inclusão no mercado de trabalho, através de procedimentos didático-pedagógicos que visam a competitividade, a interdisciplinaridade e a participação do corpo docente, discente e familiares dos alunos, isto é, a integração escola e comunidade, procurando manter a ética profissional. Retomo que esses dados foram retirados do PPC da escola.

No item ***Recursos Físicos*** *no PPC,* consta que a escola possui 12 salas de aula e uma sala de informática, de vídeo e demais dependências administrativas e de alimentação. Infelizmente, no tempo da pesquisa, a sala de informática já não mais existia, pois a escola fora assaltada em um final de semana e os computadores foram roubados. O que então era a sala de informática transformou-se em uma pequena biblioteca, desalojando a sala de vídeo para outro cômodo. Apesar de a escola ser bem cuidada no que diz respeito à limpeza e arrumação pela zeladoria, a mobília das salas de aula está em péssimas condições. As carteiras estão quebradas, com lascas de madeira faltando, rabiscadas, velhas. Essas carteiras são desenhadas para alunos do fundamental, mas ocupadas pelos alunos adultos da noite. Logo, totalmente desproporcional: carteiras pequenas para gente grande.

Notei poucas pichações na escola, mas há algumas em salas de aula com rabiscos. Novamente em conversa informal com o diretor da época, ele me conta que *deu duro em cima dos pichadores*, sendo que, ao identificar três

alunos que picharam as paredes externas da escola, convocou os pais e os alunos para uma reunião que culminou com um trabalho de pintura das paredes executado pelos próprios alunos e pais. Segundo ele, isso era uma medida conscientizadora, um modo de chamar todos à responsabilidade pelo cuidado para com a escola. Após algumas intervenções decisivas nessa questão, as pichações diminuíram.

Todavia, de uma forma geral, a escola está carente de recursos físicos. Na verdade, a mobília precisaria ser jogada fora e trocada por nova ou em melhores condições e adequada ao tipo de alunos: crianças, adolescentes e adultos. Inclui-se aqui a sala dos professores, cuja mesa de trabalho é composta por três mesas de diferentes tamanhos e alturas justapostas e cobertas por duas toalhas emborrachadas, sendo uma delas uma mesa de cozinha. Os armários estão velhos e desbotados. Há uma televisão e um bebedouro na sala com vários quadros de avisos.

De forma geral, as condições de conservação da escola são precárias, apesar de limpa.

Outro fator que se liga à questão de recurso é uma das prioridades do Plano de Atividades Anual que diz: [...] *utilização do material pedagógico existente na escola para o enriquecimento das aulas.* Esse é um problema muito apontado por alunos, professores e coordenador. Em linhas gerais, não há recursos didático-pedagógicos na escola praticamente. Explicando: a escola conta com uma sala de vídeo com um televisor e um DVD que atende a toda a escola; há uma máquina copiadora de pequeno porte e uma impressora que fica na sala da coordenação. A dificuldade está no fornecimento de papel para impressão que é escasso.

Segundo conversa com o coordenador, a escola enfrenta escassez de recursos materiais para o desenvolvimento de atividades didáticas mais elaboradas. A biblioteca conta com um acervo muito pequeno, sem bibliotecário, sendo cuidada por voluntários. Em função dos parcos recursos, os professores, muitas vezes, vêem-se obrigados a comprar do próprio bolso o material que precisam para ilustrar suas aulas. Como é o caso da professora de inglês que, para fazer uma aula mais criativa que leve a uma aprendizagem significativa, adquiriu um CD de música (entre outros) que iria usar em sua

aula. Como já dito, os computadores foram roubados, portanto, não há como incluí-los em um projeto didático.

Em suma, a falta de recursos materiais na escola não permite a elaboração de atividades mais criativas, a não ser que o próprio professor custeie. Coisa que muitos fazem. Esse é o caso também do professor de Filosofia que precisou produzir textos para os alunos, às suas custas, para dar uma aula com uma determinada didática que julgou ser mais interessante para a aprendizagem dos alunos. Assim, não há por parte da escola um suporte material para disponibilizar ao professor melhores condições de trabalho didático, como facilidade de fotocópias, material de papelaria, filmes, livros, figuras etc. Enfim, materiais que todos nós, professores, sabemos que são necessários e que muito nos ajudam em nossas ações pedagógicas pela promoção da aprendizagem do aluno.

O aluno Mael registra sua reclamação com relação à falta de material para as aulas, quando se refere à aula de Biologia. Diz ele: *Eu acho que antigamente era melhor. Antigamente tinha um boneco aqui na escola que tipo, metade com corpo, metade sem corpo, explicando tudo. Hoje em dia, você não vê mais isso.* Com isso há um empobrecimento das atividades didáticas que exigiriam fazer uso de recursos extras, além do livro didático.

Isso no caso de algumas disciplinas somente, pois as disciplinas de Inglês e de Filosofia não têm livro fornecido pelo Estado e nem comprado pelos alunos. Interessante registrar que antes de iniciar a entrevista com uma das alunas, conversando sobre a escola, disse-me ela: *Graças a Deus que não precisa comprar livro. Muito caro! É obrigação da escola!* (Ada, em 14.04.07). Pode-se perceber a não valorização do livro pelo aluno e que acaba sendo encarado como uma obrigação pura e simples do Estado, sem levar em conta a importância do saber que o livro traz. O próprio aluno não valoriza o livro e nem se sente motivado a adquiri-lo para si próprio como uma fonte de conhecimento a ser consultado e reestudado. Muito provavelmente devido às condições financeiras. No entanto, eu notei que a maioria dos alunos na classe possui telefones celulares e/ou MP3. Provavelmente, a força do consumismo neoliberal se imponha mais que a conservação do saber para esses alunos.

Somando-se à falta de material para elaboração de didáticas, de outros equipamentos para serem usados em aulas (a escola não tem laboratório de Química), o mau estado da mobília e sua inadequação para os seus fins, levam essa escola a um quadro de precariedade de recursos materiais que certamente terá reflexo na qualidade de ensino-aprendizagem em sala de aula. Esse descaso com a escola também irá refletir na maneira como o aluno enxerga a escola e como se sente nela: também descuidado.

Não podemos negar que, se depusermos de melhores condições materiais para o ambiente escolar e para elaboração de atividades, iremos oferecer uma aula mais rica e de melhor aproveitamento na aprendizagem. Tanto isto é fato que nas propagandas das escolas particulares, um dos tópicos que aparece de pronto são os recursos tecnológicos que a escola oferece aos seus clientes (alunos!) alvo. Assim, sua importância na qualidade de aprendizagem. Não estou dizendo que o recurso material em si é provedor de aprendizagem de qualidade e que sem ele não seja possível dar uma boa aula. Mas, certamente, esses recursos, principalmente os exigidos pela vida atual, são bons mediadores e bons veículos para fomentar o ensino-aprendizagem e sua ausência tem conseqüências obvias: o empobrecimento da aula e maneira que a escola é valorizada ou não pelo aluno.

Devemos considerar que, a partir do momento em que a típica aula tradicional – exposição e transmissão de saber, dispensando recursos extras –, passou a ser alvo de crítica pela pedagogia atual em favor de aulas com procedimentos que facilitem a construção de conhecimento pelo aluno, convoca-se o professor a elaborar aulas em que uma didática mais criativa é parceira inseparável. Por isso, fazer uso de materiais diversos tornou-se muito presente e exigido. Imagine uma aula de Química sem tubo de ensaio! Uma aula de Geografia sem um globo terrestre! Imagine uma aula de Inglês sem os recursos de figuras coloridas, fotos, filmes diversos, CDs, cartões, anúncios comerciais em inglês, cartazes, mapas diversos que estimulam a produção do aluno! Restringem-se demais as condições de trabalho dos professores, além de ser fonte de desestímulo.

A conseqüência disso é a presença marcante da famosa dupla lousa-giz, uma vez que não cabe ao professor financiar os custos desses materiais, mas

sim serem providos pela escola. Coisa que não acontece em nível satisfatório, mas sim, precariamente. Uma simples analogia poderia ajudar em meu argumento: seria o caso do médico que entra em sala de cirurgia e não há bisturi para operar o paciente. Não é plausível pedir ao aluno que traga esses materiais. Em função das condições financeiras das famílias, isso, provavelmente, não seria atendido. Essa é uma característica muito atual: a família do aluno da escola pública não adquire material escolar. Diferentemente das décadas de 1960-70, quando também a escola estadual era provida de melhores recursos físicos. Pelo menos havia um pequeno laboratório de Química com alguns equipamentos simples. Há um indicativo de que a família se distancia dessa preocupação, deixando nas mãos do Estado e aceitando o que ele lhe provê.

Assim sendo, os recursos didáticos disponíveis na escola não oferecem a possibilidade de enriquecimento das aulas, como objetivado entre as prioridades do Plano de Atividades Anual no Projeto Político Coletivo.

Ainda com relação a recursos materiais, notei que a escola não dispõe de bebedouros: os alunos bebem água da torneira, e há falta de papel higiênico nos banheiros, tanto de alunos quanto de professores. Se a escola mantém uma boa aparência – de limpeza – é mais devido ao trabalho de seus funcionários e da direção do que pelos recursos de que dispõe. A escola necessita de uma reforma geral. A começar pela sala dos professores e pela troca de mobília das salas de aula, o que denota o abandono em que se encontra por parte de seus mantenedores – o Estado. Para se ter ensino de qualidade, é preciso apoio material e humano. Afinal, não se considera a educação o alicerce da formação do cidadão crítico? Há de se investir.

O entorno. Como já apresentado, o município é de população de baixa renda com comércio local de pequeno porte. A sua topografia tem importância neste trabalho, por isso a apresento. O município se constitui de morros de suave ondulação com a formação de vales; há a presença de terrenos baldios, alguns com mato. Isso caracteriza ruas íngremes, indicando dificuldade de acesso aos locais e favorecendo o surgimento de nichos de moradias isolados. Subir e descer os aclives e declives das ruas não é uma tarefa fácil.

Não há infra-estrutura para lazer e cultura na região, como cinema, teatro, parques, praças, *shopping centers*. Para isso, os alunos se dirigem a São Paulo, quando possuem disponibilidade financeira - o que é muito difícil, segundo eles próprios. Apesar de pouco, o comércio ao redor da escola está instalado nas garagens das casas, ou, em caso de sobrados, o pavimento inferior foi transformado em salão comercial. Registrei somente um bar de bebidas (‘boteco’) nas redondezas da escola. Os demais são mecânicas, funilarias, farmácias, locadora de vídeos, salão de beleza, loja de doces, venda, material de construção etc. Isso caracteriza que a população transformou parte da residência para garantir sua sobrevivência com um comércio pequeno e local. Tal fato indicar a falta de oportunidade de melhores empregos.

Nas imediações do município há dois supermercados pertencentes a duas grandes redes: uma considerada brasileira e uma estrangeira. Nota-se, também, a presença de casas ainda em construção – faltando acabamento, por exemplo. As ruas são limpas, com o lixo devidamente acondicionado e colocado em lixeiras suspensas à porta das residências. Para mim, isso revela certo grau de cultura e cuidado de seus moradores em conservar bem seu lugar de viver. A região pode ser desfavorecida, mas seus moradores mostram bons hábitos com a higiene e a ordem. Posso dizer que, ao invés de um bairro pobre, vejo-o como um bairro em construção e desenvolvimento. Vejo a possibilidade de crescimento ali despontando e não a pobreza instituída, apesar dela existir ali. Por isso, acredito no potencial desta população. Contudo, é necessária a parte dos governantes para completar o quadro.

3.4.2 Conhecendo os participantes: eles e eu

Os professores. Fazem parte desta pesquisa três professores: de História, de Inglês, de Filosofia, apresentados, doravante, como León, Anita e Francisco, respectivamente.

O professor Francisco tem 25 anos; está no início de sua carreira; é oriundo do interior paulista; educou-se em seminário, mas acabou não abraçando a vida religiosa, encaminhando-se para o magistério. Pretende

continuar os estudos assim que tiver melhores condições financeiras. Acredita que o professor é uma pessoa sonhadora, pois tem a esperança de mudar o mundo; que é muito bom ser educador. Entende que o papel do professor é incentivar, estimular os alunos a aprender, sendo isto um grande desafio atualmente. Uma qualidade do professor é ser tolerante o máximo possível, para conseguir trabalhar. Nas atuais condições de trabalho, o professor tem que ser "herói". Não generaliza ao fazer comentários sobre os alunos, dizendo que há também alunos educados, sendo eles os que lhe dão esperança, porque eles podem servir de exemplo aos outros, para que, um dia, sejam educados e possam passar a tratar bem os professores. O desejo de PF é que a profissão e as condições de trabalho se tornem melhores. Profissionalmente, quer ter a oportunidade de lecionar em outros lugares. O professor de Filosofia, ao final da pesquisa em novembro de 2007, não mais retornaria para a escola pesquisada, pois fora efetivado em outra unidade escolar da região, cujo perfil é de ambiente violento e perigoso.

A professora Anita tem em torno de 40 anos, com vinte anos de carreira; é oriunda do nordeste brasileiro e mora no município há oito anos. Ela se preocupa com a situação atual da escola pública. Considera-se uma pessoa muito atuante e reflexiva, acreditando ser comprometida com a escola e com a realidade dos alunos. Mesmo ministrando quarenta e quatro aulas semanais, a sala de aula é sua grande alegria. Entende que a situação da educação paulista é caótica, tendo em vista a maneira insatisfatória que os governantes vêem a educação. Para ela, a educação está esquecida.

Acredita que o professor deva ser um formador de opinião e um transformador. Entende que o papel do professor é fazer um trabalho de conscientização, mas que isso não se consegue do dia para a noite. É de sua opinião que o professor é um dos responsáveis pela educação da criança, e não *O* responsável; antes dele vem a família – a primeira instituição da educação. Seu agir docente se mobiliza em tratar com os alunos questões mundiais, como aquecimento global, violência, a escassez da água etc. Sua luta é formar alunos conscientes, nem que seja uma minoria. Para ela, a docência é uma missão e, por isso, não desiste, pois se o fizesse, estaria desistindo de si mesma. Acredita que ela é uma pequena partícula dentro do

contexto da educação, mas que devagar consegue encaminhar os alunos para um futuro melhor. A professora é mestranda em uma grande universidade de São Paulo. No início de 2008, acabei por saber que a professora Anita deixou a sala de aula e assumiu a coordenação do ensino fundamental do ensino, ciclo II.

O professor León é um pesquisador independente (como ele mesmo se nomeia): não está matriculado em nenhum programa de pós-graduação. Sua área de interesse é a música popular brasileira com foco na política. Está construindo a história da MPB. Gosta muito de estudar; é formado em História pela USP e já estudou música. Tem 38 anos. O fato de ter escolhido a carreira do magistério está ligado à flexibilidade de horários que permite a ele desenvolver suas pesquisas. Nasceu e cresceu no município.

Nasceu no meio educacional, pois sua mãe era professora. Isso pode ter sido uma das razões para desenvolver estudos independentes. É consciente de que o mundo de que gosta – o da pesquisa – não dá dinheiro, mas faz porque gosta muito. Teve a intenção de fazer mestrado, mas seu orientador (na época) aposentou-se. Com a soma de outros acontecimentos de vida, ele acabou por adiar seu ingresso na pós-graduação.

Freqüenta um curso na USP como aluno ouvinte. Espanta-se com o nível baixo dos alunos de sua classe, porque seus colegas desconhecem fatos que deveriam ser básicos. Para ele, seus companheiros de classe pecam por não ter uma visão global do processo histórico, e sim uma visão restrita. O pesquisador, no seu entender, deve compreender a história como um processo e que o saber adquirido deva ser revertido para a sociedade e para o mundo do conhecimento. A idéia é que se tenha uma concepção melhor, mais abrangente e mais profunda da realidade histórica e, ao vir para a sala de aula, deve-se transmitir isso para os alunos também. Para ele, as pessoas formadas pela universidade pública devem reinvestir na sociedade. Coisa que muitos políticos, formados pela universidade pública, não fazem. Fizeram engenharia, mas não atuam nela.

Para León, a profissão de professor é como outra qualquer. Não vê nela nenhuma missão, nenhum chamamento. Entende que vendo a docência como profissão facilita compreendê-la como opção feita de acordo com as

conveniências das pessoas. Em sua opinião, a maioria dos professores escolhe a docência por conveniência. Pensa que a questão ideológica, *"acredito na educação"*, para a transformação (principalmente levar idéias de esquerda como nos anos de 1980; formar lideranças etc) já não mais exista. León entende que a profissão é um trabalho que dá um significado ao indivíduo dentro da sociedade. O trabalho é o seu papel na sociedade. Ser professor é uma profissão na sociedade como outras.

O processo de León para chegar à escola foi através de seu engajamento em um partido político que acreditava em uma revolução social. Hoje o professor diz rir dessas pretensões do passado. Deixou de acreditar nelas. Para ele, a escola perdeu o sentido. A capacidade de análise crítica da realidade nacional foi o ponto marcante no contato com este professor. Ao final da pesquisa o professor continua atuando na escola.

Os alunos. Cabe apontar que dos onze alunos participantes, temos três que trabalham e oito que não trabalham, ao tempo desta pesquisa.

Frequentam,

CURSOS PROFISSIONALIZANTES	QUANT.
Telemarketing	01
Mecânica e Usinagem no Senai	01
Diversos cursos, incluindo espanhol, informática etc	01
ARTES E ESPORTES	
Violão, lutas marciais	01
ENSINO REGULAR	
Somente o Ensino Médio	04
TOTAL	08

Quadro 1 – Quantidade de alunos – Cursos extracurriculares

Pode-se notar que, apesar da condição socioeconômica das famílias (caracterizada como de baixa renda), oito dos alunos não trabalham, sendo que quatro deles estão engajados em sua formação, através de cursos profissionalizantes ou de artes e esportes. Os demais quatro alunos só

atendem ao Ensino Médio regular e não trabalham, mas com pretensões para uma vida futura. Lendo esses dados, vemos que os alunos estão por conta própria tomando suas iniciativas para sua formação fora da escola, revelando sua autonomia na condução da própria vida. O fato de não trabalharem também chama a atenção, em função de sua descrição no PPC.

Para uma melhor percepção dos alunos participantes, apresento a seguir uma breve biografia de cada um com suas realizações e pretensões de vida, para ser contrabalançado com o significado dado pelo PPC ao predicá-los como de famílias desfavorecidas-desestruturadas-problemas emocionais-mau desempenho escolar-indisciplinados. Faço isso porque entendo que as características pessoais e a história com que os alunos se apresentaram a mim são diferentes daquelas pelas quais são tomados pela escola, isto é, eles não estão sendo percebidos pela escola como são.

A minha questão para este fato prende-se no uso da linguagem para designar o outro por instituições de poder, ou seja, o uso da nomeação dada a partir de uma posição enunciativa e seu risco de conceituarmos o outro segundo posições específicas, atribuindo-lhe uma identidade, que não, necessariamente, seja aquela que o outro tenha de si na realidade de sua experiência de vida. Como aponta Serrani (2005:79) [...] *a operação da nomeação é sempre,* simultaneamente, *uma predicação, um modo de situar aquilo que está sendo nomeado em uma rede de valores e sentidos [...]*. Ainda com a autora, essa rede de valores e sentidos está vinculada a vivências e memórias discursivas que, por sua vez, são discursos ouvidos ou lidos em um domínio de conhecimento que atravessam o sujeito.

A questão predicativa da nomeação não restringe, a meu ver, na direção da instituição para o aluno, mas também o movimento contrário: do aluno para o professor, para o diretor, escola, do patrão para o empregado e vice-versa etc. A disponibilidade da nomeação e seus riscos na construção de uma identidade movimentam-se em todos os sentidos nas diferentes composições de redes de relacionamentos, conseqüentemente, de poder. Por exemplo, um grupo de alunos nomear um dado professor de *'chato'*, devido a suas posições enunciativas, fundamentadas em seus valores e sentidos, também produz uma identidade desse professor que não necessariamente seja aquela da sua

realidade. Em outras palavras, ao nomearmos, predicamos o outro e isto produz um efeito político.

Assim, é necessário tomarmos com cautela as nomeações dadas no campo social e buscar ampliar sua compreensão, colocando as duas versões em contato, para a formação de uma reflexão crítica a respeito do assunto, pois a partir de conceito (nomeação) dado ao outro, ações serão orientadas e tomadas que poderão afetar negativa ou positivamente todos os envolvidos, mais especificamente os nomeados: aluno indisciplinado, jovem rebelde, mulher sem moral, homem genioso, professora indiferente, menina boazinha, diretor irresponsável, empregada abusada, político correto ou corrupto, um negro, um homossexual etc.

A nomeação produz sentidos em dada conjuntura social que formam diferentes posições, podendo comportar relações de aliança ou de oposição (cf. Orlandi, 1988, citada por Serrani, 2005:79) com implicações de ordem política e moral, podendo conduzir ao erro de compreensão do outro.

Volto a salientar que os alunos participantes não foram escolhidos como alunos focais, mas sim, são participantes que se apresentaram como voluntários para o trabalho, portanto, uma seleção aleatória. Dessa forma, entendo haver um caráter de amostragem do alunado da escola e não um perfil específico, *a priori* determinado. Vamos a eles.

Mael tem 18 anos; estuda na escola desde a 5ª série; trabalha há um ano em uma grande rede de *fast food*; gosta de carros e motos; acabou de comprar um carro que está reformando com a ajuda do cunhado. Diz ser uma pessoa muito ocupada, com pouco tempo, porque seu trabalho é muito exigente: não sabe quando terá folga nem o horário que vai entrar e sair. Mora com os pais. Antipatiza com os Estados Unidos, por não gostar das ações do Presidente Bush com relação ao Iraque e nem da maneira como ele viu o Brasil. O aluno destacou que achou antipática a atitude do presidente em sua visita ao Brasil ao trazer sua própria comida americana. O aluno pensa que os Estados Unidos não têm respeito pelos brasileiros e pensam que são os donos do mundo. Por essa aversão, o aluno não gosta de estudar inglês. Para ele, aprender a língua inglesa seria o mesmo que idolatrar os Estados Unidos. Na opinião dele, os

Estados Unidos desvalorizam o Brasil, mas que nosso país tem muito que crescer ainda. Encarou a pesquisa com muita seriedade. Pretende fazer um curso ao terminar o Ensino Médio e depois entrar para a faculdade, para poder crescer na vida. Não gosta muito de estudar, mas sabe que sem educação não se tem nada. Mora no município.

Ada tem 17 anos. Nasceu em São Paulo; os pais e irmãos são de Alagoas. Mora com a mãe e dois irmãos. Eventualmente, ajuda a mãe na confecção de trufas para revenda. A mãe trabalha em uma residência para idosos. Faz curso de telemarketing e está procurando emprego. Gostaria de ser operadora de telemarketing, porque, além do salário, há os benefícios (vale transporte, cesta básica, vale refeição e convênio). Acha interessante o trabalho, porque pode falar com os clientes, apesar de estressante. Já fez um curso de auxiliar administrativo que a fez despertar o interesse por Administração. Pretende fazer faculdade de Direito ou de Administração ou, conforme uma dica de um professor eventual, fazer Direito Administrativo, para vincular as duas áreas de seu interesse. Segundo ela, esse curso possibilita ser advogado de empresa. Para cursar a faculdade teria de sair do município, indo para São Paulo ou um município vizinho. Mostrou-se muito disponível para colaborar com a pesquisa.

Rel tem 17 anos. Estudou até a 8ª série em escola particular. No primeiro ano do Ensino Médio estudou em outra escola pública e, a partir do segundo ano, veio para a escola pesquisada. Nunca trabalhou, mas sempre fez muitas atividades variadas: jiu-jitsu, karatê, violão. Precisou de um tempo para se adaptar à escola pública. Estranhou o grande número de alunos por classe. Enturmar-se foi sua dificuldade. Considerava-se desinteressado pela escola, porque colocava os problemas pessoais para justificar sua dificuldade de aprendizagem. Ressente-se com escola, em geral, pela falta de atenção aos problemas pessoais do aluno. A escola somente se interessa em saber se o aluno vai passar ou não, mas não em saber qual era o problema dele. No início dos estudos, era um aluno excelente (tirava as notas médias, fazia as lições, passava de ano), sendo matemática sua matéria favorita, mas, a partir

de um ponto, começou a ficar muito difícil e ele não conseguiu mais acompanhar. Com isso, desistiu de tentar e foi ficando para trás. A mãe encaminhou-o para uma psicóloga, por sugestão da escola, juntamente com um tratamento de fonoaudiologia. A mãe trabalha na USP. Ficou muito triste quando repetiu a 7ª série. Isso provocou uma visão pessimista de si mesmo e da escola. Não sabe se o trabalho da psicóloga deu resultado ou não. Com altos e baixos, conseguiu passar na 8ª série. Mudou-se para a escola púbica por não mais suportar a escola particular. Gosta de fazer pesquisas de assuntos de seu interesse, por exemplo, termômetro. Mora no município.

Quel tem 15 anos. Nasceu e cresceu no município. Só estuda. Mora com os pais e dois irmãos. Gosta muito da escola e dos colegas. Não quis falar muito sobre si. Foi a entrevista mais curta. É uma pessoa reservada. Eu respeitei os limites colocados pela aluna sobre sua privacidade.

Dao tem 16 anos. Nasceu em São Paulo, mas a família mudou-se para o município quando ele era ainda muito pequeno. Mora com a mãe e a irmã de 9 anos. Participa da pastoral dos jovens como coordenador dos coroinhas. Faz cursos de mecânica e usinagem no Senai pela manhã e à tarde cuida de próprias roupas e ajuda nos serviços da casa. Encara a separação dos pais como algo normal. Mostrou-se um aluno tímido, falando baixinho. Ele acha que é péssimo para se comunicar, porque, às vezes, fala rápido demais e gagueja, mas acredita que vai melhorar a cada dia. Disse que fica muito nervoso quando precisa fazer uma apresentação ou seminário. Pretende fazer USP: mecatrônica ou artes cênicas, ainda não sabe. Artes cênicas teriam o objetivo de ajudá-lo a se expressar melhor. No município não há lugar para ele fazer teatro, a não ser na igreja, que não é teatro, mas o ensino do evangelho católico. Acredita que no Senai ele aprende mais. Segundo ele, *"se não tivesse o Senai, o que seria dele?"*. Quis participar da pesquisa por achar *"legal"*, pois acredita que *se muitos colaborarem, não só um, mas vários se interessarem em mudar a sala, acho que consegue* (entrevista em 19.04.07).

May tem 16 anos. Não trabalha regularmente, no entanto, cuida de uma menina em casa, como babá. Mora com o pai e o irmão. Tem mais dois irmãos que não moram com ela. Os pais são separados, mas vê a mãe freqüentemente. A razão de colaborar na pesquisa foi porque quis e por gostar de participar. Segundo ela, colaborar com a pesquisa *desocupa um pouco a mente, né, espairece um pouco, você não faz as coisas, tipo, de sempre. Então, fazer coisas assim diferente... é bom* (entrevista em 14.04.07). A aluna não quis entrar em maiores detalhes sobre sua vida e pretensões. Eu respeitei.

Dio tem 16 anos. Mora com a família: mãe, irmão e padastro. Mora no município. Entende que tem seu futuro garantido, porque já fez 16 cursos profissionalizantes, incluindo espanhol, informática, cidadania, administração de empresa, atualidades etc. Interessou-se em fazer esses cursos por ter visto, quando criança, favelados, bandidagem e não queria isto para ele. O sonho da mãe é que ele faça faculdade e ele tem certeza que irá conseguir. Entende que o curso profissionalizante *ajuda a ter um aprendizado maior, como também, na interrelação professor-aluno* (entrevista em 20.04.07). Na ocasião, fazia estágio como supervisor de alunos em uma escola onde fez um dos cursos, sendo sua tarefa auxiliar os alunos, controlar estoque de material. Essa experiência é uma nova coisa que aprendeu e é mais uma matéria extracurricular para ele que irá dar futuro. Ele se enxerga como um rapaz bem comportado, que não se mete com ninguém e que, nos lugares que freqüenta, as pessoas se interessam por ele; elogiam-no. Não somente ele, mas ao irmão também. A mãe já recebeu elogio de outras pessoas por ele ser um bom filho. Segundo ele, as pessoas ficam admiradas de saber quantos cursos ele já fez e com tão pouca idade. Seus planos para o futuro são arranjar um bom emprego, constituir família e ajudar a mãe. Disse que o fato dos pais serem separados não é um problema para ele e que a mãe é sua melhor amiga, sempre compartilhando com ela seus planos de vida e obtendo dela seu apoio e orientação.

No que diz respeito à violência e futuro diz que: *"Pensar no seu próprio futuro e deixar os outros pra lá. O caminho é nós mesmos que construímos, no caso"* (entrevista em 20.04.07). Na ocasião, procurava

emprego; tinha feito duas entrevistas e esperava por respostas. Uma das vagas era para o setor administrativo de uma empresa de ônibus e a outra para digitação em uma empresa que lida com cheques e documentação. Quanto à faculdade, ainda não havia se decidido sobre que área fazer, mas pretendia cursá-la certamente.

O que mais me chamou a atenção em Dio é sua palavra firme, sua forte convicção no sucesso dos planos de vida e sua autoconfiança. Dio não se importa muito com que os outros dizem ou fazem. Ele sabe muito bem o que quer, dando a ele certo tom de individualismo. As duas vagas pretendidas não foram conseguidas, mas no final da pesquisa, fico sabendo que Dio conseguiu um emprego.

Lia tem 16 anos. Mora no município com a família: pais, tia, prima e cinco irmãos. Não trabalha. Estuda na escola desde a primeira série. O motivo de participar da pesquisa começou como uma curiosidade, por parecer ser algo interessante. Quando os primeiros participantes disseram a ela que era "legal", ela se animou em vir para a entrevista, porque ela soube que se falava sobre a escola e não sobre cuidar da vida dos outros. A aluna não quis dizer muito de sua vida e pretensões. Eu respeitei. No final de 2007, a aluna me informou que conseguira um emprego, motivo que não poderia vir para a reunião devolutiva de análise de informação da pesquisa.

Elle tem 16 anos. Mora no município. Na ocasião da entrevista, trabalhava como ajudante geral em uma papelaria, gostando muito do que fazia. No final de 2007 a aluna deixou o emprego. Gosta muito de trabalhar e de estudar. Pensa no futuro. Acredita que o que faz ainda não é suficiente e quer ter mais no futuro. Assim, o que a escola não der, ela terá de buscar fora, através de cursos profissionalizantes. Pretende fazer faculdade para conseguir um bom emprego, com salário digno para sustentar a família e a si. Disse-me que como é *raro conseguir um emprego... a faculdade seria um diferencial ...* (entrevista em 20.04.07). Sem estudos, o futuro fica comprometido, em sua opinião. Mora com a família. O motivo que a levou a participar da pesquisa foi para poder expor seu ponto de vista; para poder ver o que precisa mudar;

para poder dizer o que ela acha que precisa mudar. Ela entende que a pesquisa chegará às mãos de pessoas importantes que podem fazer muito mais do que ela própria, mas que através da opinião dela podem entender e fazer algo, não só para o próprio bem dela, mas um bem geral.

Pam tinha 17 anos na ocasião da entrevista, mas completou 18 anos em julho de 2007. Faz pintura em tecido junto com mãe. Mora com os pais num sítio no município. Considera-se uma boa aluna (notas não muito altas, mas melhor que o geral). Pretende cursar faculdade. Mas não tem certeza ainda, talvez faça veterinária. Pretende entrar para o mercado de trabalho, quando fizer 18 anos. Tem em mente uma empresa que pagaria metade da faculdade. Acabei por não saber se isso se concretizou. Observa-se que a referência de notas altas é notas 6 e 7 e o restante da classe nota 4. Tanto a Elle como a Pam sentem-se isoladas na sala de aula, porque são discriminadas pela turma por tirarem notas altas, por terem a simpatia dos professores e por serem alunas aplicadas. Segundo elas, são consideradas 'caxias' ou "CDF" (como se diz vulgarmente) ou "santinhas". Eles se defendem dizendo que não mantêm um relacionamento simpático com os professores porque querem notas ou para obter favoritismo, mas sim porque estudam de fato. Disseram-me que procuravam evitar contato com os alunos (bagunceiros) para não se corromperem igual a eles (entrevista em 20.04.07). No entanto, dois eventos vêm alterar essa atitude. O primeiro, quando uma noite a turma resolveu não entrar para a aula, Elle e Pam aderiram à "cabulação". Perguntando a elas, porque fizeram isto, elas disseram que se não fizessem, a classe iria "cair em cima delas". O segundo, quando do retorno para marcar a reunião devolutiva, eu notei que tanto Elle quanto Pam haviam mudado de lugar – antes elas sentavam na primeira fileira – passando a sentarem-se no fundo (a "turma do fundão") exatamente com algumas alunas tidas (inclusive por elas) como 'muito falantes'. Ao serem perguntadas, disseram-me que fizeram isso para não ficarem mais isoladas e discriminadas na turma. Eu observei também que os alunos se reorganizaram em outros grupos. Segundo Elle, foi devido a um 'racha' no grupo das alunas 'falantes'. A entrevista com Pam e Elle foi conjunta, porque elas são companheiras inseparáveis e não se importaram de

falarem juntas. De modo geral, são alunas simpáticas, comunicativas, com muita opinião sobre as coisas da escola, da vida etc.

Jine tem 17 anos. Mora no município com os pais e a irmã no mesmo quintal. Adora animais – tem cinco cachorrinhos, uma delas uma vira-lata recolhida da rua e um papagaio. Se pudesse, sua casa seria um zoológico. Por isso, gostaria de ser veterinária. Ela se considera uma pessoa tímida, mas alegre; gosta de sair. Adora os amigos e sem eles não saberia viver. Odeia a falsidade e mentiras. Não trabalha, mas pretende fazer um curso de banho e tosa para poder trabalhar em uma clínica veterinária ou *pet shop*. O município não oferece isso, por isso terá de procurar em outro lugar. No entanto, ela já fez pesquisa sobre os diferentes tipos de tosagem para cada tipo de cachorro. Esse curso a aproximaria em experiência da faculdade de veterinária. A faculdade seria custeada metade pelo pai e metade com o trabalho dela. O pai também adora animais. Acha muito difícil entrar na USP. Se ela não seguir veterinária, gostaria de ser bióloga, tendo só uma restrição: sapos. Não gosta de matar bichos, porque *ninguém tem o direito de tirar um bichinho... do mundo dele, muito menos matar* (entrevista em 26.04.07). Percebe que há um distanciamento muito grande na classe, *porque ninguém se preocupa com ninguém ali... cada um é por si* (entrevista em 26.04.07). O motivo que a levou a participar da pesquisa foi *porque a gente pode conversar coisa que está acontecendo* (entrevista em 26.04.07). Ela é uma pessoa muito sorridente e cheia de opinião para expressar. A entrevista transcorreu com ela falando muito, sobre muitas coisas, a grande parte do tempo. Eu via nela uma grande necessidade de falar sobre suas idéias.

Lendo as afirmações do PPC quanto à caracterização de sua clientela e ouvindo a fala dos alunos participantes, noto que há um distanciamento entre a visão da escola sobre o aluno e aquilo que, de fato, os alunos demonstram ou se mostram ser. Pode-se notar que esses alunos estão engajados em seu crescimento pessoal, que têm planos para a vida; que sabem o que querem; que já tomaram iniciativas; que estão repletos de anseios e certezas, mesmo pertencendo a uma classe social desfavorecida. Entendo que suas atitudes frente a sua vida prática dão a eles uma característica de autonomia no agir no

mundo, ou seja, esses alunos são ativos e têm opiniões acerca daquilo que vivem e se organizam, segundo suas condições sociais, para obterem o que querem.

A questão da família, mesmo aqueles que não estão na tradicional família burguesa celular – pai, mãe, filhos – não me pareceu ser um problema para eles, não mais do que seria para qualquer outro.

O meu foco de reflexão é se o rendimento escolar e a disciplina estão comprometidos pela qualidade familiar e social dos alunos, o breve perfil que eles me deram, negam essa assertiva, pelo menos, a princípio. Saliento que esta pesquisa não está discutindo a relação família desestruturada-comportamento escolar, mas esse contraste está servindo para levantar um questionamento: seria de fato isso a causa do problema? Todos eles expressaram o desejo de participar da pesquisa para poder falar. Isto já é um dado a se considerar na compreensão da *falação* em sala de aula: *os alunos querem falar*.

Dessa forma, o recorte da pesquisa no evento como um todo é a *falação* dos alunos em sala de aula, a partir dos fundamentos dos estudos da linguagem como uma produção de enunciados sociais, e não seu comportamento indisciplinado, que poderia ter uma investigação mais própria pela área das Psicologias.

No meu entender, entre o que prega o PPC e o que os alunos são e fazem há um desconhecimento da subjetividade dos alunos por parte da escola. Melhor dizendo, a escola parece não conhecer sua clientela. Assim, a minha preocupação com a nomeação, de cunho predicativo. Tento deixar o cunho indisciplinar fora de questão para me ater aos discursos dos participantes como uma posição ativa no meio em que se inserem. O que querem falar?

A pesquisadora. Tenho 53 anos. Sou graduada pela PUCSP em Língua e Literatura Inglesa – Modalidade Tradução, mas desde cedo percebi que meu interesse estava na sala de aula. A linguagem sempre foi tema de meu interesse, porque, por ela, entendo, tomo conhecimento de mim e me faço conhecer pelo outro. Com ela, construímos nossa consciência, nos registramos

no mundo. Através dela, produzimos conceitos, sentidos e significados que interferem na realidade.

Uma de minhas eternas preocupações é a educação brasileira. O meu objetivo pessoal ao iniciar este trabalho foi de trazer outro olhar para um evento em sala de aula que afeta a todos os seus agentes, e, com isso, dar minha contribuição acadêmica, científica, social que possam melhorar as práticas educativas. Deixar-me captar pela *falação* foi quase óbvia: sou professora de língua inglesa, mestranda em Lingüística Aplicada que dá à linguagem *status* de centralidade no mundo sociopolítico-econômico-cultural na contemporaneidade. Essa é minha posição no mundo do saber; por ela oriento meu agir de pesquisadora. Dessa forma, só poderia ser um recorte nas produções discursivas de alunos e professores. Com uma compreensão de forma mais abrangente, eu poderia trazer algo novo, para poder colaborar no entendimento de questões no contexto escolar.

Eu entendo que a educação é um dos alicerces da vida social e que, para qualquer constatação, antes devemos ouvir os seus maiores agentes: alunos e professores. Afinal de contas são eles que estão no *front*. A escolha pela escola estadual prende-se ao fato de eu entender que a educação do Brasil está na escola pública, garantida pela Constituição Brasileira. A rede educacional pública tem suma importância no desenvolvimento da maioria dos cidadãos brasileiros. É nela que temos de investir todos os nossos esforços para superar suas dificuldades; levantar questionamentos sobre a maneira como ela vem sendo tratada pelos governantes e ajudar a esclarecer os possíveis equívocos ou certezas a que seus agentes estão sujeitos. Como também, dar à educação ser lugar devido no cenário nacional entre as instituições políticas e sociais brasileiras. A educação é um braço do Estado, mas temos também a sociedade para defendê-la e trazer contribuições positivas para seu desenvolvimento.

Vincular-me ao grupo Linguagem e Educação tem a ver com esses dois fatores importante que amparam a formação de qualquer sociedade. Compreender a *falação* é compreender o que alunos e professores estão dizendo sobre a educação do Brasil, que pode estar passando despercebido.

Por isso, as palavras foram tomadas dentro de seu contexto de sua produção e consideradas segundo as subjetividades falantes – pessoas em suas constituições históricas, sociais, culturais e políticas.

3.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Para esta pesquisa, fiz uso de observação participativa durante período exploratório, aulas áudiogravadas, diário reflexivo de campo, entrevistas abertas como instrumentos e recursos na geração de dados, que comento a seguir, tendo como participantes três professores e onze alunos.

No início, o contato com a escola deu-se num **período exploratório** em que utilizei a **observação participativa** (Harklau, 2005) para a geração inicial de informações. Devido à forte presença do fenômeno *falação*, ele tornou-se premente para mim, por se mostrar mais importante naquela prática escolar do que meu objetivo primeiro; fazendo-me reconfigurar totalmente minha pesquisa. Esclareço que iniciei o contato no final de 2006, quando o período letivo se encaminhava para o encerramento; a continuação deu-se no ano seguinte, 2007, quando a turma já passara do primeiro para o segundo ano do Ensino Médio. Por isso, eu registrei como alunos do Ensino Médio, não significando, porém, um estudo longitudinal.

O objetivo nesta fase foi, assim, ter um espaço para eu experienciar aquele fenômeno de modo a me possibilitar uma visão mais ampla; encontrar alunos dispostos a participarem da pesquisa (coisa que eu temia não conseguir). Não obstante, tenha sido privilegiada a observação das ações em sala de aula, ocupei-me de observar outros acontecimentos fora dela, ou seja, na escola como um todo em seus diferentes momentos. Isso porque eu tinha a expectativa de que o entorno poderia me explicar o específico da classe do Ensino Médio e, ao mesmo tempo, o agir peculiar dos alunos poderia me fazer compreender o entorno. Em outras palavras, uma análise dialética em que relaciono o todo com a parte e a parte com o todo.

Dessa forma, a observação participativa mostrou-se um instrumento fundamental para este trabalho, já que nela reside despender um tempo considerável interagindo com as pessoas em suas locações naturais,

observando e registrando suas atividades em longas notas de campo; e entrevistando e conversando com elas para saber sobre suas perspectivas, atitudes, crenças e valores (Harklau, 2005:180). Nesse sentido, outras interações interpessoais foram produzidas com outras pessoas da escola – funcionários, diretor, coordenadores, outros professores e outros alunos, que não somente os participantes – que me possibilitaram ter uma noção da escola como um todo.

Os fatos e reflexões dessas interações, contudo, não puderam fazer parte em si da pesquisa, para não se tornasse ampla demais. A tomada de conhecimento dessas diferentes vivências, entretanto, facilitou a compreensão da experiência do fenômeno em análise. Cito um exemplo: ter presenciado a conversa entre uma mãe de aluna reclamante, uma funcionária indignada com o comportamento dos alunos (em geral) e o diretor numa posição conciliadora, fez me certificar a forte presença do conflito e do confronto em ambiente escolar ocasionado pelos diferentes interesses, olhares e entendimentos daqueles que compõem o quadro da experiência vivida dentro da escola.

Essa constatação de conflito por diferentes posições no espaço educacional remeteu-me à *falação* de imediato, como um lugar de interações conflituosas por diferentes percepções de seus atores. Isso indica ser a observação participativa um recurso muito adequado para compreender relações interpessoais (Richardson, 1999; Minayo, 1998, citados por França, 2005:115). Dessa maneira, a pesquisadora não tem uma posição meramente de observadora, uma vez que durante as interações foram construídos sentidos e significados para aquilo que se vivia e discutia.

Exemplificando, após a cena com a mãe reclamante e a funcionária, o diretor comenta comigo que ele tenta, ao máximo, minimizar conflitos na escola, uma vez que, às vezes, isso poderia provocar conseqüências negativas para ambas as partes; sendo esse um momento muito difícil para ele em seu trabalho. Tal fato, para mim, identifica que conflitos e confrontos no espaço escolar se realizam no difícil jogo das relações humanas, pois se *conversarmos com cada um dos protagonistas desta história, certamente, eles dirão que a verdade está do lado deles próprios, e não dos outros. É*

realmente muito delicado a orquestração de tantas visões diferentes sobre a mesma coisa (nota de diário de 19.04.2007). A partir dessa observação, juntamente com a interação com as pessoas em questão, criou-se um significado para o evento: a constante presença de conflitos por diferentes posições na realidade escolar.

O registro das observações feitas a partir da experiência no contexto consta do **diário de campo** em que adotei registrar criteriosamente os dados observados, para gerar um corpo descritivo como um registro contemporâneo dos eventos e das experiências tais quais eles se desdobravam (Harklau, 2005:180). Minha preocupação focou-se em textualizar descritivamente os acontecimentos o mais autenticamente possível. Contudo, para além das anotações dos fatos em si, o diário de campo acaba por se tornar um **diário reflexivo**, porque eu marcava, também, no texto, minhas reflexões, em que, não somente o racional, mas as minhas emoções estavam presentes, entrecruzando-se com as interpretações que eu produzia do fenômeno e dos eventos. Com isso, posso dizer que de um simples diário de notas de campo, ele acaba se tornando um diário reflexivo, no qual a interpretação e a descrição dialogam. Assim, eu chamei esse instrumento de **diário reflexivo de campo**. Foi do corpo textual desse diário que nasceu o **conto** da realidade experienciada, compondo a pesquisa em diálogo com o texto acadêmico-científico. É nele que minhas percepções, emoções e razões revelam o cenário de minha experiência e interpretação do fenômeno *falação*. Creio que posso dizer que o conto é um instrumento derivante do diário.

A observação e registro no diário reflexivo de campo foram feitos nas aulas dos professores-participantes nas disciplinas de Inglês, de Filosofia e de História que já haviam sido escolhidos e contatados para o projeto inicial e que se mantiveram após a reformulação da pesquisa para o fenômeno atual: a *falação* em sala de aula. Outro instrumento usado concomitantemente às observações e ao diário de campo-reflexivo foi a gravação das aulas em áudio. A saber,

- Aulas de inglês: 4 aulas, sendo, 3 aulas gravadas, 1 aula registrada no diário.

- Aulas de filosofia: 3 aulas, sendo, 2 aulas gravadas, 1 aula anotada em diário.
- Aula de história: 1 aula, tendo sido anotada em diário reflexivo de campo. O número menor de aulas com o professor de História se justifica pela dificuldade de agenda e por uma falta a uma das aulas marcadas. No entanto, a aula dele serviu como prova dos nove para todo o quadro do fenômeno que eu já havia presenciado em aulas dos outros professores. Essa aula foi a "martelada final" no caso. É a aula que consta no conto como o momento em que definitivamente o fenômeno é caracterizado, tal o seu peso.

Ao longo das visitas, constatei que a gravação não era um recurso frutífero, em função de seu resultado: um alto volume de vozes que pouco traria de dados intelegíveis. Mas sim, que o registro daquilo que eu presenciava seria muito mais útil. No entanto, as gravações não foram descartadas, porque serviram de prova material de reincidência da *falação* e com elas foram compostas as cenas das aulas presentes no conto, fazendo-se uso das falas, como, também, dialogavam com as anotações do diário. Essas anotações seguiram como descrições das cenas observadas com a maior proximidade possível ao agir real, para garantir autenticidade. No entanto, em alguns trechos, não pude impedir a emissão de minhas reflexões e opiniões, o que acabou por levar o diário de campo a se constituir num rico instrumento para minhas interpretações, como já dito.

Outro instrumento usado foi a **entrevista aberta.** A escolha desse tipo de entrevista prende-se ao fato de ser um rico instrumento para o registro de experiências que envolvem sentidos, significados, valores, ideologias e semelhante; por dar oportunidade à voz aos participantes em sua autenticidade; por permitir a investigação do(s) sentido(s) do fenômeno para os participantes e a negociação de significados. Entende-se que a pesquisa qualitativa deve ser sempre o desenvolvimento de um diálogo progressivo como uma fonte de produção de informação, pois é no diálogo que se criam clima de segurança, tensão intelectual, interesse e confiança. Tal produção de informação necessita de maturidade e interesse nos participantes estudados

que só surgem como resultado dos processos de comunicação gerados no desenvolvimento da pesquisa (González Rey, 2005:56).

Ainda com esse autor, sendo a entrevista um dos instrumentos da pesquisa qualitativa, ela não deve ser organizada em forma de perguntas padronizadas, uma vez que o diálogo permanente que a pesquisa envolve implica em interesses concretos do pesquisador que aparecem como momentos de sentido no curso do diálogo e não como um momento frio e parcial, organizado em forma de perguntas a serem respondidas de forma direta pelos participantes. Em uma pesquisa com essa característica, não se descobre somente o que se busca, uma vez que surgem elementos de forma espontânea de que não se tinha idéia no início da pesquisa. Nesse sentido, de um lado, a conversa espontânea, em que cresce a intimidade entre os participantes, cria uma atmosfera humanizada que estimula a participação, mas, de outro, uma conduta rígida em entrevista e a pouca simpatia do pesquisador pode fazer o entrevistado se sentir como um estranho, limitando a expressão das emoções e das reflexões mais íntimas dos participantes, empobrecendo a informação.

Considerando-se que a pesquisa é um diálogo permanente, a entrevista nessa perspectiva não deve ser usada como um instrumento fechado, mas sim, ter o propósito de converter-se em um diálogo por meio do qual as informações surgem na complexa trama que os indivíduos as experimentam em seu mundo real. Assim conduzido, possibilita-se o surgimento de inúmeros elementos de sentidos sobre os quais o pesquisador nem havia pensado, mas que são elementos que enriquecem o problema planejado. Para González Rey (2005:91), o caráter construtivo-interpretativo da produção de conhecimento tem que ser construído em relação ao que expressa o indivíduo estudado, não podendo nenhuma expressão que dele seja tomada de forma direta pelo pesquisador fora do contexto geral em que se produz.

Assim, os instrumentos representam um processo abrangente em que as expressões do indivíduo em estudo adquirem significação. Foi respeitando esse critério de ouvir os sentidos do outro em seu lugar que a escolha pela entrevista aberta pareceu-me ser a mais pertinente para esta pesquisa.

Com o objetivo de saber quais eram os sentidos e significados do fenômeno *falação* para os participantes, foram realizadas 14 entrevistas, uma

entrevista com cada um dos três professores e com os onze alunos. O número inicial de alunos era de 14, mas houve a desistência de três deles antes do início das entrevistas, reduzindo-se o número para 11 alunos participantes. As entrevistas foram individuais, realizadas na escola. Somente uma delas foi feita em dupla, porque as alunas preferiram fazê-la juntas. Foi muito interessante, porque pude notar que ocorriam divergências entre elas a respeito de alguns pontos levantados.

Eu tinha em mente que das entrevistas abertas surgissem espontaneamente as opiniões ou interpretações dos participantes, com o mínimo de minha interferência. Contudo, havia quatro idéias orientadoras, que serviram para não permitir a dispersão do entrevistado, mas para mantê-lo focado na questão do contexto escolar e suas implicações, a saber: a) falar sobre si mesmo – identificação do sujeito social; b) falar sobre a escola – sentido do contexto; c) falar sobre os professores/alunos – sentidos de inter-relações; d) falar sobre o fenômeno *falação* em si – sentidos da experiência. Todavia, esses focos de interesse não eram majoritários e nem impediam o surgimento de outras questões levantadas pelos participantes durante as entrevistas.

Evidentemente, como já sabido, a fala humana é riquíssima e repleta de nuances, muitas vezes, difícil de registrar em texto e no papel. Em alguns casos, muito mais apropriado seria ouvi-la, ao invés de lê-la. Por isso, muitas outras informações surgiram não estritamente relacionadas ao fenômeno em análise, entretanto, de alguma forma compunham o quadro maior que elucidava todo o conjunto da escola para aquele objeto de pesquisa. Como seria o caso das representações de boa escola, de aluno, de diretor, de professor; opinião sobre o presidente estadunidense G. Bush, governantes brasileiros, história de vida dos alunos e professores etc. Esses dados foram guardados para outra ocasião, pois se usados tornariam a pesquisa ampla, desviando-a de seus objetivos específicos. Deixo registrado, todavia, que o instrumento entrevista aberta favorece a compreensão do outro em suas especificidades e é também democrático, pois permite ao entrevistado exprimir-se com a liberdade que quiser, além disso, é também um modo ético de ouvir o outro naquilo que ele tem a dizer.

Enfim, o uso desse instrumento foi muito frutífero, por se obter as informações de maneira original e ética, dentro daquilo que a pesquisa exige. Acrescento que, no desenrolar das entrevistas, acabei por mudar uma posição inicial de ouvinte, para uma atitude de interlocutor com os participantes, quando em conjunto construíamos significados para os tópicos em discussão. Posso dizer que as entrevistas guardaram a dialogicidade e a responsividade que a compreensão de uma comunicação exige.

As entrevistas foram transcritas. Por se tratar de entrevista aberta, esse instrumento deu oportunidade à livre expressão dos participantes, conseqüentemente, a produção de rico texto que aborda diferentes assuntos que motivaram a fala deles. Outro fator que favoreceu a riqueza da fala foi não ter tido um tempo determinado para finalizar: os participantes falaram à vontade até esgotarem seus pensamentos. Geralmente, eu encerrava a entrevista com um: *"Gostaria de dizer mais alguma coisa?"* Em caso de desvio de assunto, eu reconduzia à questão em pauta. Esse modo de proceder permitiu que emergissem assuntos para além do fenômeno, mas que nos entremeios poderiam revelar algo expressivo.

As informações obtidas pela observação participativa, registradas em áudio e no diário reflexivo de campo, eram entrecruzadas com as entrevistas e vice-versa.

Ocorreu uma **observação extra**. A título de sugestão de minha orientadora, assisti a uma aula de uma professora de matemática. Isso porque, minha orientadora levantou a possibilidade de termos o fenômeno *falação* somente em matérias de humanas, uma vez que é sabido que há certa discriminação com essas disciplinas em relação às de exatas. Observando-se uma aula em exatas poderíamos ter um contraponto. Assim procedendo, fiz minhas anotações da observação, mas pude constatar que não havia uma mudança expressiva no agir dos alunos. Apesar de estarem menos falantes, em comparação com outros dias observados, as atitudes de 'ausência' ainda permaneciam na classe, havendo poucos alunos em classe naquela noite.

Contudo, devo salientar que já estávamos no final de novembro de 2007 e aquele dia era atípico. Haveria a apresentação de uma peça teatral realizada por um grupo de pessoas que discutem as questões das drogas na juventude.

Por isso, naquela noite, as aulas seriam interrompidas mais cedo para que todos os alunos do noturno pudessem comparecer à apresentação de teatro. Em função disso, o clima da escola estava fora de sua regularidade: os alunos estavam mais motivados pelo evento extracurricular, demonstrando pouca vivacidade pela sala de aula.

Há, ainda, outro elemento com relação a aulas em exatas e a *falação*. Ao sairmos da sala, a professora de matemática conta que era seu primeiro dia em aula, após uma licença por motivo de doença. A professora ficara afastada por trinta dias, devido a um distúrbio nervoso, cujo motivo fora não conseguir mais lidar com o comportamento dos alunos e o excesso de barulho (*falação*) em classe. Durante seu relato, a voz da professora era de desânimo e tristeza, acrescentando que já havia pensado em tudo abandonar. Mas não o fez. Pediu transferência de turma. Com essa declaração da professora de matemática, em conjunto com a observação em sala, tornou-se evidente que independentemente de ser a disciplina de humanas ou exatas, o fenômeno *falação* se repete.

Acrescenta-se a isso, outros momentos da escola em que tive a oportunidade de ouvir outros professores reclamando sobre o comportamento dos alunos e, em especial, o barulho – as conversas, a *falação* – em sala de aula, como sendo um dos problemas mais difíceis que estavam encontrando. Isso ocorreu em diversos momentos na sala dos professores; em uma reunião de HPTC, para a qual fui convidada a assistir. As citações, obviamente, não se restringiam à *falação*, outros pontos foram tocados, mas meu recorte de atenção deu-se em cima do tema *falação*, em função do objetivo desta pesquisa.

Finalmente, o último instrumento utilizado foi a **reunião para devolutiva de análise dos dados,** com a finalidade de legitimar a pesquisa. Quando em pesquisas nas ciências humanas, em que a linguagem é colocada "*como o ponto de partida na investigação das questões humanas e sociais*" (Jobim e Souza, 2008:95), pode-se incorrer no erro de termos apenas uma interpretação unilateral; em geral do pesquisador. Ao expor aos participantes minha interpretação da *falação* e suas implicações, foi dada a oportunidade de uma situação de confronto com a interpretação que os participantes teriam

daquilo que eu falava. No encontro de nossos enunciados, há a condição de negociação dos sentidos e dos significados entre nós: as vozes dos participantes se fazem presentes em suas concordâncias e discordâncias em relação à minha. Nessa relação dialógica, favorecida pela negociação de sentidos durante a reunião devolutiva, pode-se conferir a credibilidade da análise dos dados e da pesquisa como um todo. Esse agir permite que *"as ciências humanas transitem para fora dos paradigmas cientificistas, priorizando uma abordagem ético-estética da realidade"*, como bem aponta Jobim e Souza (2008:95).

Foram realizadas reuniões com os professores e com os alunos separadamente. A saber:

- Reuniões com os alunos-participantes. Duas reuniões foram realizadas. Inicialmente, havíamos combinado duas datas – 23.11.07 e 25.11.07, para dois grupos de alunos, quando eu apresentaria a análise dos dados obtidos. Entretanto, o segundo dia foi cancelado por impossibilidade dos alunos agendados para aquele dia (em número de quatro alunos). Reforcei, então, o pedido para comparecerem no dia 23.11.07. No entanto, compareceram cinco alunos. Em virtude dos alunos presentes terem gostado muito da reunião devolutiva, porque tivemos a oportunidade de retomarmos a questão da *falação* em que novas reflexões foram levantadas, a pedido dos alunos, foi marcada mais uma reunião (30.11.07) para a continuação da conversa. No dia 30.11.07, compareci à escola no horário marcado, mas somente duas alunas vieram para a reunião; os demais não compareceram e nem mandaram justificativas prévias. Saliento que essas duas alunas foram as que mais se mantiveram comprometidas com pesquisa: não faltaram a nenhum encontro marcado; não deixaram de devolver o documento de autorização em tempo combinado; e manifestaram bastante interesse e expressão de opinião.

- Reuniões com os professores-participantes. Duas reuniões foram realizadas. Na primeira com os professores de Inglês e de Filosofia, e na segunda somente com o professor de História, que não compareceu ao primeiro encontro.

Nessas reuniões os participantes confirmaram minhas interpretações. Mas, o mais interessante, é que elas também foram uma oportunidade para construirmos outras reflexões sobre o fenômeno. Isto demonstra que esse momento pode ser um espaço para o pesquisador apresentar suas análises com a intenção de saber se aquilo que lhe foi dito e os sentidos apreendidos por ele correspondem ou não aos sentidos dados pelos participantes ao fenômeno, como também, outro momento para que novos sentidos e significados sejam dialogados e construídos em relação ao fenômeno que se investiga, fazendo com que a reunião devolutiva torne-se um encontro reflexivo dentro do processo de uma pesquisa qualitativa.

As reuniões tiveram por objetivo concluir a análise dos dados acerca do fenômeno *falação em sala de aula* para buscar compreender os elementos, o processo histórico presentes na constituição do fenômeno falação, a partir do ponto de vista de professores e alunos, em uma sala de aula do Ensino Médio, de uma escola da rede estadual paulista, com a finalidade de analisar a inscrição desse fenômeno nas subjetividades construídas no espaço escolar.

Feito dessa maneira, a análise apresentada teve a anuência dos participantes. Isso indica a obtenção da credibilidade da pesquisa, uma vez que somente quem experiencia o acontecimento é o mais indicado para dizer a respeito dele.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa: 1) Qual a constituição do fenômeno *falação em sala de aula*, a partir do ponto de vista de professores e alunos? 2) Qual o processo histórico que determinou o surgimento do fenômeno? o procedimento de análise de dados gerados processou-se da seguinte maneira:

1) Releitura das notas de **observação** e das reflexões constantes no **diário reflexivo de campo**. De onde, em boa parte, a descrição do fenômeno *falação* foi construída. O conto foi basicamente elaborado com esse material, mas em algumas partes transcrevi diálogos registrados nos áudios gravados nas aulas. Como exemplo, de uma aula de Inglês, para que o leitor possa visualizar a cena assistida por mim em sala e comigo compartilhar sentidos. O conto tem a função de trazer a descrição da experiência e do fenômeno pela interpretação da pesquisadora.

2) **Entrevistas.** Por haver muitos assuntos tratados nas entrevistas, eu fiz uma primeira leitura na tentativa de delimitá-los e identificá-los. A partir desse conhecimento geral dos textos, uma segunda leitura foi feita, agora, esquadrinhando as falas por tópicos expressados pelos participantes, por exemplo: escola, relação professor-aluno, biografia, condições de trabalho, realidade do professor, *falação*, representações, característica da região etc, com a intenção de saber quais eram os assuntos tocados e, a partir disso, separar e marcar aqueles que diziam respeito ao fenômeno investigado. Foram feitas outras releituras desse esquadrinhamento com a intenção de apurar cada vez mais meu procedimento e refinar os tópicos encontrados.

Após a elaboração deste esquadrinhamento, elaborei diagramas dos assuntos para cada um dos participantes, acompanhados de comentários que me auxiliavam na construção de meu entendimento, tentando observar se havia alguma co-relação entre eles. Por exemplo, quando o aluno ou o professor fala das condições materiais da escola e sua relação com a *falação*.

As várias leituras dos textos das entrevistas e do diário foram minuciosas, procurando sublinhar qualquer acontecimento ou citação que pudessem levar a um indicador potencial do fenômeno. Esse procedimento é a interpretação dos enunciados dos participantes na busca de sentidos e significados que são atribuídos ao fenômeno na experiência social deles, como preconizado na fundamentação teórica, procurando lê-los em seu contexto de produção: quem fala, o que fala, de onde fala, que ideologia cria, que posição axiológica o orienta etc. Quer dizer, a cada conjunto de fala buscava identificar o **subtexto** daqueles enunciados. Nesta pesquisa, entende-

se por texto aquilo que o participante diz efetivamente, isto é, suas próprias palavras e, por subtexto, o sentido que está por detrás das palavras, ou seja, o pensamento oculto, o motivo paralelo presente em nossa fala, conforme asseverado por Vigotski (1934/2003:186). Para o autor, "[para] *compreender a fala de outrem, não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento"* (Vigotski, 1934/2003:188). É conveniente marcar que para Vigotski, a compreensão do pensamento do outro passa pela sua motivação, seus desejos, suas necessidades e emoções, uma vez que:

> [...] a comunicação direta entre duas mentes é impossível, não só fisicamente como também psicologicamente. A comunicação só pode ocorrer de uma forma indireta. O pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras (Vigotski, 1934/2003:18).

De acordo com Molon (1999:132), para se compor o subtexto não é somente contextualizar, mas, dialogar; buscar o implícito, como também, projetar o discurso na história.

Exemplificando com a fala do professor de Filosofia, temos:

> Pesq.: você está se referindo a quê?
>
> Francisco: eu digo assim (+) que (+) acha que é o professor que prepara mal a aula, é::: tem problemas pessoais e traz pra sala de aula, não sabe lidar com os alunos. **Mas já vejo pro outro lado.** Tudo bem, isso é um (+) é:::: todas as pessoas têm problemas, pode até transferir. Mas a maior parte (+) mesmo quando a gente ta bem, tem uma noite bem dormida, momentos felizes com a família, **a gente volta cansado, mal mal-humorado com mais problemas (+) (riso)) do que a gente tem aí, os problemas comuns na vida**. Então, muitas vezes, eu percebo que o problema não é o professor, não [...]

O subtexto que temos subjacente a esse enunciado não é o cansaço e o humor *per se,* mas sim a difícil realidade do professor. A dificuldade aqui é a situação de sala de aula que dialoga com o enunciado precedente, já sabido, de minha (nossa) experiência que são as classes numerosas ou as condições

materiais ou o próprio comportamento dos alunos. Nesse caso específico, refere-se ao comportamento dos alunos.

Vamos encontrar esse mesmo assunto na fala da professora de inglês, mas agora comentando sobre outro aspecto da vida do professor: quando ela comenta os cursos de formação continuada ofertados aos docentes.

> Anita: sim. os cursos que são dados nos finais de semana são muito interessantes. Mas por exemplo, uma pessoa que está já **tão cansada** de seus afazeres durante a semana, não vai ter uma qualidade de curso que pudesse atingir no final de semana, porque já tá cansado.
>
> Pesq.: não consegue absorver (+)
>
> Anita: **não consegue absorver**, não consegue fazer as atividades que são nos dada,s para nós (+) façamos em casa, depois nós temos que dar uma devolutiva desses cursos. Não há espaço, **não há tempo**. Há espaço, mas não há tempo é::: não tempo (+)
>
> Pesq.: saudável (+)
>
> Anita: saudável (+) é::: ou (+) **tempo que nós possamos pensar que nós possamos estudar, que não seja só aquilo do final de semana.** Então, não há tempo (+) hábil para que possamos desenvolver as atividades que nos são pedidas e (+) que possamos também (+) pensar mais sobre sobre sobre as questões (+) [...]

Aqui, também, a caracterização de uma realidade difícil que professor enfrenta, não falando sobre a sala de aula como o professor de Filosofia, mas sim sobre as condições para freqüentar cursos para sua formação. A dificuldade aqui é a falta de tempo, que logo se vincula a enunciados precedentes que já sabemos sobre a quantidade de aulas que os professores precisam dar, muitas vezes, em diferentes escolas, para compor seu salário. Na relação entre o enunciado da professora com o enunciado precedente da experiência social chega-se ao subtexto em que a difícil realidade do professor é revelada, nesse caso, a falta de tempo em função de condições de empregabilidade do professor.

Tomando-se ambas as falas e apurando os sentidos expressos nos subtextos, pode-se notar um sentimento de lástima por essa realidade,

expressado por ambos os professores. A obtenção do refinamento do subtexto se dá pela interpretação da pesquisadora aos sentidos expressados pelos participantes, depois retificados por eles, pois retorno para eles os sentidos por mim construídos da leitura de suas falas.

A difícil realidade da docência aparece na fala do professor de História, quando cita sobre a perda de autoridade do professor frente problemas de indisciplina, especificamente quando o professor tira o aluno de classe, e a qualidade do ambiente de trabalho.

> León: é, porque eles têm de ficar em sala, tem que dar presença, tem que ter essas coisas, né. A coisa que o diretor fala é: Não quero aluno fora da sala de aula. **Não quer saber o que esta acontecendo.** Só não quer aluno fora. Fica um ambiente de carceragem.E todo mundo sabe que é um ambiente de carceragem. Quer dizer, quem foi preso sabe, quem vê televisão sabe. Quem vê o Datena, quem vê o Gil Gomes. Quem viu, sei lá, o Cidade de Deus. **Um ambiente horrível**, um ambiente pesadíssimo, de ódio entre as pessoas.

Com efeito, a frase *difícil realidade da docência* não está expressa literalmente nos enunciados dos professores, mas através deles, pude chegar a esse sentido de realidade, isto é, por meio do diálogo com os enunciados dos participantes. Foi preciso entender o pensamento deles. Para isso, baseei-me em Molon (1999:133), quando afirma: [...] "*Para realizar a análise subtextual dos textos selecionados (...) foram considerados como referentes todos os conhecimentos armazenados [...]"*. Dessa maneira, usei como recurso meu conhecimento teórico, de vida, da história das condições atuais dos professores, dos alunos, e também, da história particular destes participantes. Ainda com Molon, procedi à leitura dos textos em movimento em espiral, retomando e recapitulando as questões em nível superior, para identificar o seu sentido primário. Para a autora, esse modo de busca de sentidos nos subtextos dos enunciados proferidos exige-se um plano metateórico.

De posse desse esquadrinhamento, elaborei uma relação de todos os tópicos citados para cada grupo de participantes – professores e alunos – buscando entender qual era o fundo comum e as dicotomias entre eles, produzindo um panorama de sentidos e significados compartilhados entre os participantes em seus grupos. Por se tratar de um fenômeno amplo e

complexo, seria difícil utilizar-se do conceito de maioria, uma vez que uma análise de cunho social e histórica requer método específico que permita abarcar as suas contradições. Até certo momento, a ocorrência foi possível, quando da busca do fundo comum, mas a partir do instante em que os dados exigiram um aprofundamento em sua análise, ou seja, dizer o seu porquê, foi necessário buscar a Dialética Histórica, uma vez que ela permite entrever as nuances da experiência humana (Garcia, 1999:6).

Outro fato é que os dados trazidos pelos participantes funcionam como complementares, expandindo minha compreensão. Assim, não são consideradas as informações quantitativamente, mas a qualidade da informação trazida para, com isso, construir a representatividade do fenômeno para o grupo de alunos e professores. Daí, sua importância singular e não quantitativa. Cada nova noção trazida sobre o fenômeno ampliava sua compreensão, uma vez que o indivíduo participante é aqui considerado um representante social e histórico de seu grupo. Quer dizer, é no conjunto complementar e corroborante das falas dos participantes que o fenômeno foi analisado.

Ainda, tomando os exemplos anteriormente citados, nas três falas dos professores, apesar de se referirem a três diferentes momentos em sua experiência de professor, pode-se encontrar a realidade enfrentada pelos professores de modo geral em sua prática docente, cujo subtexto permite perceber que o sentido dado por eles é de ruim, ou “horrível” como diz o professor de História. No subtexto de Leon, não se encontra a lástima, mas a raiva. Esse é o sentido singular para o professor de História. Todavia, reunindo as três interpretações e seus diferentes sentimentos, pode-se dizer que a realidade ruim do professor revela as más condições para a prática docente, levando a sentimentos negativos com relação a ela.

Outro fato é que a compreensão desse sentido de realidade dado pelos professores se torna possível quando a relacionamos com as circunstâncias sociais e históricas que esses professores estão vivendo na atualidade e a construção histórico-cultural de suas subjetividades. Vejamos. O professor de Filosofia tem a experiência social via religião, principalmente; a professora de Inglês via seu engajamento político como uma educadora transformadora, e

o professor de História é fortemente marcado pela sua prática político-partidária. São três indivíduos diferentes, vivendo o mesmo fenômeno. Por serem representantes de seu grupo, há um fundo comum entre eles, mas a maneira com que se apropriam do fenômeno permite a cada um criar um sentido próprio frente a ele.

Enfim, tem-se uma análise dialética do indivíduo com o seu contexto sócio-histórico, através de uma relação dialógica entre os enunciados precedentes e subjacentes como advogam as teorias vigotskiana e bakhtiniana, respectivamente, produzindo sentidos e significados, obtidos por meio do subtexto presente na teoria sócio-histórica-cultural.

Basicamente, foram os enunciados dos participantes nas entrevistas que geraram a compreensão de sentidos e significados da *falação*. Mas, como já apontado, as leituras do diário e das entrevistas foram correlacionadas, produzindo um movimento de idas e vindas para entrecruzar dados obtidos com as interpretações formadas. Ou, em outras palavras, a triangulação de dados.

Cabe salientar que uma pesquisa em solo social não permite segregar da mente do pesquisador outros momentos vividos ou presenciados. Portanto, muitas das interpretações feitas foram alimentadas por outras falas vindas de outras pessoas do espaço escolar que, por sua vez, ampliavam, alteravam, reforçavam um dado entendimento, gerando assim uma compreensão mais confiável do fenômeno. Da análise dos dados, constatou-se que os elementos internos do fenômeno relacionam-se com as forças externas do contexto. Para compreendê-lo, não bastaria lê-lo *per se*, mas colocá-lo no âmbito social em que ele emerge: as condições sócioeducacionais brasileira, reveladas nos exemplos acima. Com isso, uma análise dialética para uma compreensão dialógica das palavras que caracterizam a *falação*, ditas pelos participantes desta *práxis*.

Quero voltar a destacar que a análise desse fenômeno já se iniciou em seu primeiro dia de contato. À medida que o processo de pesquisa se desenvolvia, microanálises iam acontecendo, por meio de minhas reflexões, mas que iam sendo modificadas, de acordo com os novos contatos, os novos discursos ouvidos, os novos conhecimentos produzidos que novos momentos

ofereciam. Com isso, gerou-se uma produção de conhecimento em forma espiral, em que uma concepção construída sofria modificações qualitativas que encaminhavam para outra compreensão em nível superior. O mesmo que encontramos no método de pesquisa de Vigostki, o que ele denomina de conversão ou superação.

Não considero que esse momento da análise de dados seja o momento único, isolado de compreensão do fenômeno *falação*. Essa compreensão foi sendo construída por eu estar no lugar físico de seu acontecimento (a escola), vivendo junto com os professores e alunos a *falação*; ouvindo outros; e relacionando com as concepções teóricas e metodológicas. Em resumo, refletindo em todo o conjunto de fatores. A análise e seus resultados não foi um momento estanque na pesquisa, mas um processo qualitativo de mudanças na compreensão do fenômeno *falação em sala de aula*.

A transcrição das entrevistas seguiu sinais, de acordo com Marcuschi (2005:11-13), conforme abaixo:

1) Sobreposições de vozes: [
2) Pausas: (+)
3) Truncamentos bruscos: /
4) Alongamento de vogais: :::
5) Comentários do analista: (( ))
6) Ênfase ou acento forte: Maiúscula
7) Sinais de entonação:
   aspas simples ‘: para subida leve
   aspas duplas “ : para subida rápida (um ponto de interrogação)
8) Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção: eh, ah, oh, mhm, ahã.

No silêncio do meu quarto: notas de reflexões teóricas

Para pensar, é preciso silêncio e recolhimento. Pensar, para compor o alicerce da *falação*, se impunha a mim. Como constituir o fenômeno? Como ser lúcida? Como ser ética? Como fazer emergir do caos onde se encontra um delineamento do agir dos alunos e dos professores? Como não me perder? No silêncio de meu quarto, na madrugada da cidade, quando todos dormiam, pus-me a refletir.

Lembrei-me de Marx e suas concepções. Engraçado, Marx foi um pensador do qual eu sempre fugi. Tinha receio dele. Recordo-me das falas do passado: "É comunista!" Isso enchia minha cabeça de estudante de pavor. Pois é, ranço de uma educação passada. Pego-me sorrindo, porque agora entendo o que é estar mergulhada em discursos, sempre ideológicos. Sinto na pele.

Ainda bem que encontrei Bakhtin. Bom e velho Bakhtin! Como bom e velho Marx! Ah, o professor Vicente e seus livros a me emprestar! Suas conversas rápidas e precisas!

Marx ensinou-me que a contradição é uma categoria importante na análise de fenômenos sociais. Ela é a interação entre opostos. É com ela que os fenômenos se desenvolvem.

Muito bem! Quando olho para a *falação* em sala de aula, vejo a luta de contrários; uma contradição na escola. Sendo isso um movimento nas relações nas práticas escolares.

Trazendo para Bakhtin, a luta dos opostos (contradição) marxiana seriam os embates. Isso mesmo! Os embates de forças centrífugas (as vozes dos alunos frente à realidade que estranham) no contexto escolar e as forças centrípetas (a voz da instituição escolar).

Um exemplo disso é a aula do professor de História, o Léon: um embate entre as palavras escritas do professor e as palavras faladas dos alunos. Claro! A sala se torna uma arena de combate de vozes!

Opa! Acho que tô indo bem. A coisa tá ganhando corpo.

Mas, será só isso? Se eu penso em embates e combates, tenho que articular com o poder. Evidente! Vamos lá.

No conceito de luta dos contrários e forças de embate (embates do uso da palavra, isto é, linguagem em uso, que fique bem claro!) só pode surgir uma relação de poder. Well, well, well!

Sim, sim, poder! Na disputa pelo direito (ou imposição, muitas vezes) pela palavra (que são vozes sociais) de cada um dos alunos e dos professores constrói-se um espaço para se disputar um domínio de ação de poder. Óbvio! Tanto os alunos quanto os professores lutam para ter o domínio do

espaço da palavra. Cada um do seu lugar, segundo suas visões de direitos e de protestos – por que não?

Ai, ai, ai, cadê o Monsieur Foucault? Ah, aqui está! Página, página, ah, aqui! *O poder não é uma instituição e nem uma estrutura, mas sim uma situação estratégica complexa.* Mama mia! *O poder é a multiplicidade de correlação de forças imanentes ao domínio.* Viu! *Domínio onde se exercem; um jogo de lutas de afrontamentos incessantes que formam cadeias.* Interessante esse negócio de *afrontamentos!* Muito interessante!

É, Foucault, vamos continuar: *o poder não é um foco único; é móvel; forças instáveis. O poder se produz a cada instante, em todos os pontos.* Ora, com isso, ele está dizendo que o poder está em toda parte. Ele vem de todos os lugares. Inclusive dos alunos!!!! Olha aqui, a quarta regra: *o poder (e o saber) que se articula* ***no discurso****.*

Isso vai dar samba com o Bakhtin.

Se o poder construído nas correlações de forças se materializa na palavra, nas enunciações, e sendo a palavra uma arena de valores contraditórios (implicando, portanto, em conflitos, dominação e resistência), posso dizer que o uso da linguagem é um mecanismo de força para a instalação, a manutenção ou para reforçar o poder. Tendo que o poder é oriundo de todos os lados, a *falação*, de

início, é a tomada das palavras-força (bonito isso! Gostei!) como um embate no espaço escolar pelos alunos que acabam por formar uma rede de poder em confronto com a rede de poder dos professores. Querendo ou não, as redes se estabelecem. Hummm!!!!

Como diz Foucault: "*o poder vem de baixo, não há matriz, não há oposição binária entre dominados e dominadores. As correlações de forças são múltiplas que se formam até as profundezas do corpo social* (pro-fun-de-zas ... Gostei desta palavra!). *As relações de poder servem de suporte para os efeitos de rupturas que atravessam o corpo social: uma linha de força geral que liga os afrontamentos entre si.*

Vixi! Minha nossa! Aonde que eu vim chegar! Vamos em frente!

No caso de minha pesquisa, então, o elemento que liga esses embates é a linguagem, ou melhor, ela é a arma de luta. Hum! É a *falação* a clava que fragmenta o corpo do ambiente escolar (à revelia de quem quer que seja!) em sua disciplina, ordens, valores, enfim, os elementos normatizadores do movimento e da distribuição dos corpos (ah, as sociedades disciplinares! Isso mesmo!), para a busca do poder. S e n d o a s s i m ... a linguagem, neste contexto, é *sine qua non*. Se eu ligar isso com Bakhtin, que

relacionou linguagem e sociedade – a dialética do signo, isso fica mais claro. Barbaridade, sô! Tô caminhando.

Eu sei, também, que na luta dos contrários, os elementos opostos não podem existir um sem o outro. Eles interagem permanentemente e constituem a contradição. Ela é a fonte de transformação dos fenômenos, ou seja, há uma interdependência; uma relação dialética entre eles. Além da identidade, há diferenças.

Bem, desse jeito, o que haveria de identidade e de diferença na luta dos opostos para formar a unidade dos contrários no fenômeno falação?

Hummmm... Já sei! A diferença seria o lugar do qual cada um deles fala. Do lugar histórico dos alunos e dos professores. Os professores não só representam a instituição escolar, mas são sujeitos formados sob a égide (bonito!) da norma, da disciplina. Por que não dizer da opressão e contenção. Pela idade deles, alguns viveram o rescaldo da ditadura. Só o Francisco que não, mas como ele foi para o seminário ...! Quer lugar mais normatizador e controlador que um seminário?

Bem, mas mesmo que assim não fosse... temos no diagrama de hoje a presença das práticas dos diagramas históricos anteriores, como bem afirma Foucault. É a tal da descontinuidade histórica foucaultiana.

Os alunos são indivíduos formando-se em outro período histórico. Os valores são outros. O que acontece? Eles se defrontam com um esquema de exigências de comportamentos que não reconhecem.

E qual é a identidade? A luta pela manutenção ou obtenção de poder. Tal qual o professor, os alunos disputam o espaço no domínio da sala. Para isso, eles fazem uso de suas micro-redes de poder, que se articulam pela falação.

E eu concluo o quê? Que há uma luta entre as leis externas e internas da falação. As leis externas estão na realidade social e na história que reúnem os participantes. Olha aqui que o Triviños fala: *a lei da unidade e a luta dos contrários estão no coração da dialética.*

Ai, tá tudo muito espalhado em minha cabeça. Preciso sintetizar: a luta dos opostos, na arena de contradições de sentidos da experiência educacional veiculados pela linguagem, constroem embates de forças que são organizadas em redes múltiplas de poder. Com isso..., a *falação*, ou melhor a fala-ação é uma arena em que conflitos e confrontos disputam o poder por posições ideológicas e políticas defendidas por professores e alunos. Isso!

Bacana essa frase: fala-ação! Foi o Rogério, do grupo de pesquisa que apontou isso: fala-ação. E a profª Maximina Freire incentivou-me a manter esse nome. Boa ajuda, boa

ajuda! Vigotski está certo: a construção no coletivo é sempre mais rica!

Bem, voltando. Mas, não é só isso. Há as diferenças históricas entre alunos e professores para a questão da subjetividade. Cadê a fala da Jine, quando ela se refere à gente como "antigamente" (que coisa! antigamente! nós! acho que tô ficando velha!)? Ah, tá aqui. Hum... ela não fala exatamente quando, mas, mas... vejo que ela deixa claro que houve uma mudança de normas sociais que produziu indivíduos com diferentes formas de agir e pensar no mundo.

Acho bom colocar este excerto, assim:

Jine: [...] **mudou muito o tempo de antes como era,** agora. Muito, bastante.

Pesq.: como era 'antes' e como é 'agora'?

Jine: ah, **porque antes, os adolescentes eram muito reservados. Hoje, hoje não. A gente tá com a cabeça aberta** pro mundo de hoje em dia. Mudou muita coisa o modo de pensar... tudo.

Pesq.: o que é um adolescente com modo reservado e de quando é esse 'adolescente'. Quantos anos você tem"

Jine: eu vou fazer 17.

Pesq.: 17. Eu já fiz 52, então, eu fico me perguntando, em que momento da história você está'

Jine: ah, **porque antigamente as coisas era mais rígida,** tudo era mais rígido. Hoje não, hoje.

Pesq.: quando você era criança"

Jine: **antigamente, né, na é:::poca, antes vocês não podiam expor as idéias de vocês**

Pesq.: ah, então, você está falando da minha geração"

Jine: ahã, ahã. **Agora na nossa [...] a gente está tendo essa oportunidade [...]**

Então, a Jine disse-me que a geração dela está dispondo de uma oportunidade de maior liberdade de expressão; que sua geração se coloca no mundo de maneira mais aberta, menos reservada. Jine permite entender que eles se vêem com o direito e espaço para dizerem o que pensam. Este é o pedaço da história em que ela e sua geração se inscrevem. O que ela tá dizendo com isso? Que o período histórico de hoje permite a eles serem diferentes e, portanto, agirem de maneira diferente no mundo: diferentes de 'vocês', não "*dos jovens como eu e meus pares!*"

Isso me leva a entender que... que essa diferença se marca nos indivíduos, formando diferentes subjetividades, apesar de compartilharem o mesmo espaço físico: o lugar é

o mesmo – Brasil – mas o período histórico é outro. As diferentes experiências históricas nos fazem singulares. Por isso, ela diz: "*antigamente, vocês não podiam* ***expor*** *suas idéias. Agora, a gente está tendo* ***esta oportunidade****".*

Vejo como a presença do verbo *expor* já indica na direção da *falação*, isto é, "hoje eu falo coisas que vocês não podiam falar, antes". Bom, aqui, não vou entrar no mérito da discussão política e ideológica da fala da Jine, mas ela deixa claro que eles (os alunos) sabem da diferença de subjetividade com relação aos professores e a explicação está no tempo histórico: antigamente.

Assim, assim, indivíduos diferentemente constituídos por suas experiências históricas, sociais e políticas têm diferentes leituras da realidade. Quer dizer, posições de valor axiológico que ao se encontrarem geram conflitos e confrontos.

Isso bem me leva de volta para o Geraldi (com experiências diferenciadas, formamos diferentes consciências) e ao Aquino (a escola está recebendo um sujeito histórico diferente o qual ela não está reconhecendo!)

Tem outra coisa que está chamando minha atenção. É a relação quantidade x qualidade. Deixe-me voltar aqui um pouquinho. Cadê? Cadê? Ah, a parte da metodologia. Aqui

está: apesar da quantidade não ser o foco das pesquisas qualitativas, no Método da Dialética Histórica, a quantidade será relevante quando esta implicar numa mudança de qualidade do fenômeno social. Mudança de quantidade que afeta a qualidade do fenômeno. Isso interessa na constituição da falação. Deix'eu ver; deix'eu ver!

Para a *falação* em sala de aula, a relação qualidade-quantidade tem muita importância. Se as conversas se mantivessem em níveis discretos e restritos a poucos alunos, a *falação*, como fenômeno social em si nem existiria. Esse agir em sala de aula, de conversas contínuas independentemente de qual seja o professor, passaria despercebido. Porém, pelo expressivo aumento desse fenômeno, ele passou a se destacar. Por quê? Porque mudou de qualidade. Já não mais são pequenas conversas, mas sim, um grande volume de vozes em sala que rompe com os limites de medida (passou mesmo!), como bem está escrito lá na lei dialética de transformação quantidade-qualidade. Excedeu o quê? Os limites que a experiência disciplinadora escolar vive historicamente. E sendo assim, ela apresentou um salto, que fez com que o fenômeno se tornasse social no campo da educação.

Uau, uau, uau! Consegui amarrar isto!

Pois é, isto já deveria estar acontecendo há algum tempo, né! Isto já deveria estar germinando no seio da escola desde antes. Olha só o que tá escrito aqui: *"os saltos se desenvolvem de maneira sempre muito lenta".* É, provavelmente, esse fenômeno já estava se instaurando, mas não havia sido percebido pela educação. Só que esse assunto não vai dá pra tratar aqui, não. Não dou conta! Não tenho tempo! Isto fica para outra pesquisa. Senão eu tenho um piripaque!

Então, os primeiros sinais de mudança desse agir em sala de aula indicam que a *falação* já se encontrava em movimento de mudança. É possível que essa mudança tenha sido tomada sob outros entendimentos ou denominações. Não exatamente sob a forma que eu estou tomando na pesquisa: a de se enunciar, se expressar no e ao mundo; como a posição ativa do falante.

Isto me faz refletir sobre quantas outras coisas possam estar acontecendo paralelamente na escola e nossos olhos não enxergam; que a educação não se dá conta, olhando sempre em uma direção e desprezando outras. Aí, quando a bomba explode, arrancam-se os cabelos; põe-se a culpa nos outros; produz-se discursos diversos; tampa-se o sol com a peneira. É, teve o caso da escola Amadeu Amaral, né. Que coisa.

Bem, deixe-me voltar aqui. Nesse caso, o aspecto quantitativo na caracterização da qualidade da *falação* se destaca e se realiza de forma dialética: a quantidade de vozes proferindo enunciados em sala de aula alterou a qualidade do comportamento esperado dos alunos pela instituição social chamada educação. Isso é importante.

Pra eu buscar a compreensão da *falação* tenho que tomá-la desse jeito, e isto é possível com as orientações epistemológicas e metodológicas da Dialética Histórica marxiana, articulando-a com as teorias, também marxianas de Vigotski e Bakhtin.

Caramba! *Falação*, you're born!

Pronto, agora, tenho que ir para a análise. Mas, que horas são? Creeeedo! São 4 horas da matina! Ai, ai, ai, amanhã tenho que levantar às 7! Amanhã, não; hoje. Poxa, preciso ir dormir! Amanhã o dia será um porre!

Fecho o caderno. Deito-me lentamente, sentindo meu corpo cansado. Cerro os olhos, com um sorriso de satisfação pelo trabalho realizado. Consegui!

Os primeiros caminhões da madrugada rugem lá fora. É São Paulo, a cidade que não pode parar!

4. ANÁLISE INTERPRETATIVA DA *FALAÇÃO EM SALA DE AULA:* Compreendendo sentidos e significados de seus protagonistas

> **Análise não é investigação policial.** [...] É evidente que, sendo o falante suporte de várias formações discursivas presentes numa formação social, pode construir discursos que revelem diferentes visões de mundo. Saber, entretanto, se o falante revela ou não sua verdadeira visão de mundo, ao enunciar um discurso, não é problema do analista de discurso, uma vez que a análise não é investigação policial. Preocupa-se ela não com o enunciador real, mas com o enunciador inscrito no discurso, ou seja, com aquele que no interior do discurso diz *eu* (Fiorin, 2005:49) [grifos meus].

4.1 NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Com base no esquadrinhamento das entrevistas dos professores, pude apreender que ocorria um movimento ao longo do diálogo. Ocorreu um primeiro momento, quando foram atribuídos os sentidos aos diferentes elementos que compõem o fenômeno, que podem ser chamados de manifestação aparente. Todavia, com a retomada do assunto por meio de perguntas mais esclarecedoras, notei que o mesmo elemento sofria uma modificação de sentido, adquirindo uma configuração mais profunda. Em outras palavras, atingíamos a essência do fenômeno na percepção dos professores. Ou seja, movimentavam-se da superfície (aparência) para as profundezas (essência) do fenômeno.

A apresentação da análise dos sentidos do fenômeno será desses momentos ocorridos no processo de compreensão da *falação* que foi realizada tendo a entrevista como meio de aprofundamento. Por isso, posso dizer que, por fim e a cabo, o instrumento entrevista serviu também como uma oportunidade de fomentar uma reflexão por parte dos professores e por mim. Essa reflexão foi possível pelas perguntas que orientavam para o esclarecimento da interpretação e, conseqüentemente, o aprofundamento da compreensão tais quais: “Que tipo de problema?”, “É?”, “Por quê?” “Parece que você fez um paralelo, né?”, “Ou estou enganada?”, “Como assim?”, “Fale

um pouquinho sobre isso.", "E haveria uma razão para isso?", "Foi isso que você disse?", "Eu entendi certo?", "O que é isso?", "O que você acha disso?". Ou, então, eu repetia a frase do entrevistado como um eco, por exemplo, a(o) entrevistada(o) ao dizer: "Eu acredito que não", eu repetia: "Não". Ou ainda, fazendo uso de interrogação: "É?", "E?", ou exclamação: "ah!", "hum!", "hã!". Ou emitia frases deixando reticências: "Não consegue absorver..."

Mesmo não sabendo a priori, acabei por ter uma postura semelhante àquela preconizada por Lacan: *o lugar do não-saber*. Portei-me não como um detetive que investiga, mas como um analista que não sabe e aprenderá com o participante. Jorge e Ferreira (2005:68) em seu livro *"Lacan, o grande freudiano"* afirmam que "é *na direção da construção do analista que Lacan compreende seu ensino. É a partir do lugar do não-saber que o analista opera fazendo com que o discurso do Outro, o inconsciente do analisado, tenha a sua produção reconhecida e não denegada"*. De forma alguma estou dizendo que houve uma abordagem psicanalítica, mas que essa posição do não-saber é, para mim, uma atitude ética na pesquisa, uma vez que isso solicita do pesquisador uma aproximação humana cheia de tato para com o outro.

Os autores registram que, para Lacan, o analista, ao interpretar as certezas, deve introduzir um ponto de interrogação, exclamação, interjeição, reticências, um ponto final provisório, colocando-se no lugar do analisado. Nesse sentido, meu propósito era colocar-me no lugar dos professores (e dos alunos) para compreender aquela experiência, a partir de suas perspectivas, o que para mim é um ato ético a ser tomado pelo pesquisador. Isso, de alguma forma, alinha as relações entre pesquisador e participantes de forma menos hierárquica e mais democrática.

4.1.1 Manifestação aparente

Levando-se em conta que na constituição dos fenômenos estejam presentes a contradição e as forças antagônicas, entende-se que há uma inter-relação com outros elementos que formam a totalidade do fenômeno (Andery e Sério, 2003:412). Por essa razão, a compreensão torna-se difícil. Para Marx, há uma diferença entre como os fenômenos aparecem – a aparência – e como

são na realidade – a essência. Para essa distinção, o método para a produção do conhecimento tem caráter fundamental. Marx apresenta essa distinção quando discute o caráter fetichista da mercadoria no sistema capitalista. Com ela, pontuo a acepção de aparência e essência nesta pesquisa.

Marx (1867/1983) afirma que, à primeira vista, a mercadoria parece uma coisa trivial, mas a analisando, verifica-se que é uma coisa complicada. De fato, para ele, não há nada de misterioso nela como valor de uso. O homem modifica as matérias naturais para atender suas necessidades. Por exemplo, a forma da madeira é modificada quando ela se torna uma mesa. Entretanto, quando essa mesa se torna mercadoria, ela se transforma. O caráter místico da mercadoria não provém nem de seu valor de uso nem das determinações de valor. O caráter enigmático do produto do trabalho explica-se quando ele assume uma forma de grandeza de valor, passando a ativar as relações entre os produtores porque estes assumem a forma de relação social entre os produtos de trabalho. Sendo assim, a forma mercadoria consiste no fato de que ela

> [...] reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como relação social existente fora deles, entre objetos. Por meio desse qüiproquó os produtos de trabalho se tornam mercadorias, coisas físicas metafísicas ou sociais. [...] Porém, a forma mercadoria e a relação de valor de produtos de trabalho, na qual ele se representa, não têm que ver absolutamente nada com a natureza física e com as relações materiais que daí se originam. Não é nada mais que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas (Marx, 1867/1983:71).

É a concepção de que o produto de trabalho parece ser dotado de vida autônoma que Marx chama de fetichismo que adere à mercadoria. Esse caráter fetichista provém do caráter social do trabalho que produz mercadorias. Quer dizer, os objetos de uso se tornam mercadorias por serem produtos de trabalhos privados, independentes uns dos outros. No entanto, o complexo desses trabalhos privados forma o trabalho social total, isto é, os trabalhos privados atuam como membro do trabalho social total, por meio das relações que a troca de mercadorias estabelece entre produtos de trabalho e produtores.

A questão da aparência e essência se esclarece quando Marx aponta que para os produtores as relações sociais entre trabalhos privados aparecem como são, porque são vistos *como relações reificadas entre as pessoas e relações sociais entre coisas* (a aparência) e não *como relações diretamente sociais entre pessoas e seus próprios trabalhos (*a essência) (Marx, 1867;1983:71). Em outras palavras, na aparência, a troca de mercadoria é somente troca entre coisas de valor e não coisa útil, mas em sua essência, a troca de mercadorias compõe as relações nas práticas sociais do trabalho entre homens por meio de seus produtos. Isso provoca uma cisão entre coisa útil e coisa de valor, levando-se a considerar o caráter de valores das coisas já na sua produção, ou seja, a produção de coisas úteis para fins de troca. Em meu entendimento, o caráter social do trabalho, como prática coletiva, fica obscurecido na aparência da mercadoria, tida como mera troca de coisas de valor.

Nesse sentido, na análise do fenômeno o conhecimento não se produz do simples reflexo que o fenômeno aparece para o homem, mas o conhecimento tem de desvendar aquilo que lhe é obscuro. O conhecimento deve permitir que se veja por trás do fenômeno e incluir o que determina que ele apareça da forma que o faz (Andery e Sério, 2003:413-414). Logo, um conhecimento científico que envolve teoria e *práxis*, pois se refere ao real.

Essa busca pela essência do fenômeno no método marxiano pode ser expandido para outras áreas de investigação. Marx (1859/2003) nos propicia outro exemplo mais rico que auxilia na ampliação de nosso entendimento da concepção de essência e aparência. Diz-nos ele:

> [...] Quando consideramos um determinado país do ponto de vista da economia política, começamos por estudar a sua população, a divisão de classes, a sua repartição pelas cidades, pelo campo e à beira-mar, os diversos ramos de produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc.
>
> Parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são **a condição prévia e efetiva**; assim, em economia política, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, numa observação atenta, apercebem-nos de que há aqui um erro. A população é uma abstração se desprezarmos, por exemplo, as classes de que se compõe. Por seu lado, essas classes são **uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que repousam,** por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc.

> [...] Assim, **se começássemos pela população teríamos uma visão caótica do todo**, e através de **uma determinação mais precisa, através de uma análise**, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas **até atingirmos as determinações mais simples**. Partindo daqui, seria necessário caminhar em sentido contrário até chegar finalmente de novo à população, **que não seria, desta vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas. [...] O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações,** logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação (Marx, 1859;2003:246-248) [grifos meus].

Com isso, o autor nos diz que ao encontrar o fenômeno em sua totalidade (seu concreto), vamos ter uma síntese que nos dá sua aparência. Todavia, iremos, de fato, compreendê-lo quando o decompomos em unidades menores e verificamos as inter-relações entre elas. Assim, a pesquisa, ao concluir o trabalho, *pode expor adequadamente o movimento real* (Marx, 1867/1983:20). Na constatação do movimento real do fenômeno aclara-se a sua essência. Em outras palavras, a apreensão do real deve partir dos fenômenos da realidade que são concretos e externos ao homem e não a partir da idéia; compreendê-lo sem abstraí-lo da realidade. Em meu entendimento, para Marx, a essência dos fenômenos sociais está na história.

Em seu primeiro momento, o fenômeno *falação* apresenta uma totalidade que é sua aparência, ou seja, que é uma representação ideológica. Tomado de pronto, um observador externo ao evento poderia dizer que é pura e simples indisciplina. Isso também aconteceu com os professores e alunos, isto é, eles falam dos elementos aparentes, que aos poucos, durante a entrevista, vai se movimentando para sua essência. Os primeiros elementos constituintes da aparência do fenômeno *falação* para os professores são seu significado e sua origem em sua manifestação aparente.

A apresentação da análise será feita de forma que os sentidos dados por um professor (ou de um aluno) são expandidos com a fala dos demais: a tomada de conhecimento do fenômeno vai paulatinamente se expandindo.

4.1.1.1 Sentidos e razões aparentes: um significado emocional

No primeiro momento de nossa conversa, o professor Francisco apontou que o maior problema da escola atualmente é a indisciplina:

> Francisco: [...] não querendo também fazer uma comparação, querer que os alunos da escola pública sejam iguais aos das escolas particulares. Que lá também tem problemas Conversei já com vários professores, que são amigos, que trabalham em escolas particulares, que falam, que problema também ta lá.
>
> Pesq.: que tipo de problema"
>
> Francisco: indisciplina. Nosso problema hoje em dia é indisciplina. E é interessante ... professores utilizam o termo, né, 'bater de frente com o aluno é pior'. Então, o melhor é você também ta demonstrando uma vivência para eles, né, a partir de sua própria educação [...]

Essa fala do professor se refere ao comportamento dos alunos como um todo. Ele não especifica quais comportamentos são identificados, por ele, como indisciplinados. Este excerto também ilustra porque ele entende que o papel do professor é ser tolerante citado em seu perfil.

> Francisco: [...] esse o discurso da maior parte dos professores. E ao mesmo tempo que você tem que é::: dar sua aula,**você tem que ser tolerante** com respeito a isso aí. Muitos professores acham que isto é indisciplina.

Quando se refere, todavia, às conversas – a *falação* em sala de aula – o significado que atribui a ela é diferente. Para ele, conversar é *natural*, *natural do ser humano*. Essa assertiva afasta a *falação* do campo indisciplina; indica que o professor tem certa compreensão que atenua a falação como um ato indisciplinado:

> Francisco: [...] **somente a conversa, né. Isto é comum. Todas as pessoas hoje em dia ... isso natural do ser humano.** Desde a Grécia Antiga, né, com Aristóteles, ele falava do

> seguinte: ‘olha, a linguagem e a questão da sociabilidade é natureza humana’. Então, não adianta fugir disso. Então, **em sala de aula, isto acontece também. É natural do ser humano querer falar.** Ainda mais que nós estamos vivendo uma época, um período democrático [...]

A postura do professor Francisco aqui é procurar olhar para o fenômeno por meio da razão, um entendimento lógico do caso. A princípio, isso parece ter um caráter de sobriedade por parte do professor. Para ele, a maior dificuldade é fazer os alunos entenderem quando devem falar.

> Francisco: [...] s**ó que é difícil fazer com que os alunos entendam os momentos para conversar,** os momentos recreativos, né, e os momentos de estudar.

Há dois pontos a considerar aqui. Por um lado, o inconveniente causado pela *falação* para os estudos dos alunos (momento de estudar), por outro, observa-se a presença da normatização disciplinar sobre o agir dos alunos, ou seja, a dificuldade dos professores é não conseguir disciplinar essa *falação*; ela escapou do controle deles. Isso nos remete às questões dos mecanismos disciplinares do pensamento de Foucault, anteriormente discutidos. Quer dizer, o que está no discurso do professor é que cabe à escola, ao professor controlarem os gestos, os atos dos alunos, mas que já não mais conseguem, conseqüentemente, a dificuldade.

Começamos a notar uma nova nuance no significado da *falação*. Já não é mais natural, mas uma dificuldade fora de seu alcance. Inicialmente, o professor naturaliza uma ação que é social; na seqüência, começa a trazê-la para o campo da sociabilidade. Assim, ocorre um movimento no sentido inicialmente dado. Em suma, uma ação que é tida como natural, mas que deve ser regulamentada pela mão disciplinadora da educação, mesmo que estejamos ‘em tempos democráticos’.

Dessa forma, o professor Francisco não escapa da criação ideológica presente nos discursos com os quais conviveu (e convivemos) em sua prática

social de educador: a escola e a prática educativa como uma instituição normatizadora e disciplinadora dos comportamentos, das ações etc.

A partir, porém, de dado momento, a aparente complacência com que o professor enfrenta a *falação* cai por terra, deixando revelar toda sua indignação frente tal situação.

> Francisco: [...] isso, sendo que a maior parte, vamos dizer aí, ser até modesto ... uns 60%, 70% dos alunos que não querem nada com nada. Tá difícil, né. **Tá difícil convencer.** Uma outra questão que nós temos é a nossa própria voz. como **DAR AULA** numa sala onde os **ALUNOS** se sentem no **DIREITO** de ficar falando **TÃO, TÃO ALTO**, um **absurdo**, por que se trazer de som ..., né
>
> Pesq.: decibéis
>
> Francisco: decibéis. Vai perceber que a situação é precária, nem naquelas empresas que tiver mexendo com metais, que faz um barulho imenso ... vai, vai tá ... ganhando da sala de aula. Porque tem muitos professores que tiram licença... que tem problemas de saúde justamente por isso.

Mesmo que o professor quisesse com muito esforço manter uma atitude complacente e de controle sobre si em relação à experiência da falação, ele não consegue sustentar. A condição emocional que a falação lhe impunha vazou abruptamente, podendo ser constatada pela entonação em que se registra a pronúncia enfática e o forte acento em voz alta e marcante sobre algumas palavras (em caixa alta): TÃO ALTO, DIREITO. É neste momento que o significado emocional da falação para o professor emerge de seu discurso, acompanhado pela palavra *absurdo,* ou seja, aquela situação de falação em sala de aula é um grande absurdo, pois foge da medida do aceitável. Assim, para o professor Francisco, nestas primeiras considerações sobre a falação, ela significa um *absurdo abuso de direito por parte dos alunos.*

Antes destes enunciados, o professor comentava sobre as condições materiais e de trabalho da escola. Resumidamente. Ele aponta a situação precária em que a escola estadual se encontra, tendo reflexos diretos em sala de aula: o número de alunos em sala de aula, a necessidade de dar muitas aulas para se obter um salário razoável, a falta de recursos materiais para elaborações didáticas, a falta de ajuda financeira para gastos na obtenção de materiais a serem utilizados na aula, a falta de tecnologias atuais etc. Essas deficiências materiais são elementos alimentadores das condições de aula que os professores enfrentam no seu cotidiano. Para ele, a ausência destes recursos e condições de trabalho ajuda na indisciplina em sala de aula e, ao contrário, sua presença seria uma tentativa de minimizar o problema.

Francisco: [...] você tem de resolver o problema lá dentro resolver com o aluno é::: ser tolerante O MÁXIMO possível, né.

Pesq.: e o que significa isso"

Francisco: aceitar certas condições de trabalho. **Condições precárias. CINQUENTA** alunos em cada sala de aula. É até, nós estamos tentando, aí, uma meta que a APEOESP tenta, né, o sindicato dos professores, que o ensino médio rumo aos 35.

Pesq.: é. eu ouvi falar.

Francisco: ensino fundamental 30. E o ... acho a primeira ou quinta série, como agora como que é, como está estabelecida na ... lei dos nove anos, 25 alunos. Então, mesmo assim ainda é **uma quantidade difícil de trabalhar. Professor tem de ser herói.** E o salário já não ajuda muito. **Nós temos de pegar muitas aulas para ter uma boa remuneração.** Mesmo assim com tanto trabalho é difícil [...]

(...)

Francisco: [...] e tá trazendo também junto com o salário do professor, vou dizer aqui é::: uma ajuda financeira pedagógica.

Pesq.: uma ajuda financeira pedagógica" Fale sobre isso.

Francisco: é uma coisa que já pensei. Algo que venha no salário do professor, pro professor ta comprando os materiais e ta trazendo para o aluno.

Pesq.: por que, a escola não dá”

Francisco: a escola fornece, mas é insuficiente.

Pesq.: é insuficiente.

Francisco: é insuficiente.

Pesq.: então, qual seria... seria a sua proposta”

Francisco: a minha proposta é isso daí: um material que a gente possa tá comprando, **os materiais que são viáveis.**

Pesq.: de sua criatividade ...

Francisco: que vamos UTILIZAR.

Pesq.: que você acha importante para a sua sala de aula.

Francisco: acho que é importante.

Pesq.: então, só me esclarece uma coisa. Essa ... nós estamos falando de procedimentos de ensino, né. Estamos falando de recursos didático-pedagógicos. Você acha que a ausência... não sei se é isso, você me fala. É a ausência desses recursos que leva à indisciplina na sala de aula, se tiver isso a indisciplina melhora ou independentemente disso... qual é a sua posição com relação a isso”

Francisco: é uma das tentativas.

Pesq.: uma das tentativas.

Francisco: melhorar isso. Até porque o aluno já não encontra sentido no giz e na lousa. Portanto, que o computador, a própria televisão consegue convencer MELHOR os alunados do que o próprio professor.

Pesq.: quais são os recursos que a escola te oferece pra sua aula em termos de recursos didáticos”

Francisco: pra minha aula” recursos didáticos” ah:::

Pesq.: que você oficialmente recebe”

Francisco: bom. que eu recebo”

Pesp.: que está a sua disposição.

Francisco: giz, lousa. e:::, apenas um vídeo e uma tv disponível que eu tenho de compartilhar com outros professores[...]

Outra questão frente à *falação* levantada pelo professor diz respeito a procedimentos de ensino. Mesmo ele fazendo uso de procedimentos aplaudidos pela pedagogia atual – aqueles que fogem da tradicional – eles não produzem efeitos de controle da falação em sala de aula.

Francisco: [...] e que muitas vezes, nós levamos para a sala de aula, aliás, para a sala de vídeo é::: o professor que começa levar muito e diferenciar do tradicional, dentro da escola é considerado aquele que ta tentando enrolar. Então, até mesmo os alunos pensam dessa forma. Ainda não mudaram de consciência, né. De que tem outras formas de trabalhar. Os alunos não gostam de trabalhar, a maior parte não gosta de trabalhar em grupo. **Não. E quando trabalha, em grupo, uma pessoa faz o serviço, o restante fica conversando. Ficam com conversas paralelas**. Então, muitos professores não gostam de trabalhar em grupo justamente por isso.

Francisco: é por que aí aumenta a conversa, aumenta a indisciplina, né. Porque aí, eles querem **levantar, brincar.** E:::, então fica difícil. **Se fosse uma conversa razoável ...**

(...)

Francisco: [...] já tentei várias ... tentei mudar minhas aulas é:::

Pesq.: o que você fez”

Francisco: é::: tentei trabalhar o tradicional, tentei trabalhar em grupo, tentei trabalhar por projeto. PROJETOS” Vixi! A coisa mais difícil de trabalhar com os alunos são os projetos. Porque falam que é melhor, né. O Estado fala que é bom, mas tem muitos que acham que é bagunça.

Pesq.: muitos alunos”

Francisco: é. acha que... você tem que... é o momento que você pode tudo. Tudo menos o projeto [...]

Essa dificuldade de controlar a *falação* (ou separadamente a indisciplina) por meio de práticas didáticas acaba por levar Francisco a não entender o que acontece, no sentido de não saber mais o que fazer para contornar o problema. Destaco que no que tange ao uso de trabalho em grupo. Eu tive a oportunidade de presenciar exatamente o que o professor descreve. Durante uma atividade, enquanto o professor atendia os alunos em seus pedidos específicos daquele momento da aula, no grupo de cinco alunas ao meu lado, três alunas colaboraram com o trabalho, sendo que uma delas escreveu a maior parte com pequenas contribuições das demais, ou seja, o grosso do trabalho foi feito por uma aluna e as demais permaneciam conversando.

O professor, todavia, insiste que melhores recursos físicos poderiam ajudar no controle dos alunos.

> Francisco: [...] então::::, é **um dos grandes problemas**. Hoje em dia, entramos aí, **nas salas de cursinhos, nas escolas particulares, lá tem o data show, lá tem os computadores, tem diversos tipos de materiais** onde você possa ta trabalhando. Mesmo assim é difícil, né. **Mas melhora, já melhora.**
>
> Pesq.: você acha que controla"
>
> Francisco: **controla.** Então, eu acredito que é **um grande desafio.** Mas tem que começar com a base. O Marx já não dizia isso aí" Nós não devemos nos esquecer das bases, que é o material. **Primeiro nós precisamos fornecer aquilo que é MATÉRIA pras pessoas, pra depois pensar no ideológico, né.**
>
> **[...] não adianta ficar pensando que .... a ... só conversa do professor com os alunos ... a aula ministrada oralmente vai funcionar. Tem que dar as condições materiais, senão não adianta.**

Foi com o estabelecimento relacional das condições da realidade cotidiana da escola apresentada por Francisco que se pode interpretar sob que circunstâncias ele construiu o sentido de *falação* como sendo um abuso absurdo de direito. Aprofundando-se a análise poder-se-ia dizer que a

situação, como um todo, é absurda para o professor Francisco. Situação, essa, que se materializa na *falação,* quando ele a conceitua dessa maneira.

Em resumo, o sentido inicial e aparente da *falação* para o professor Francisco é de uma naturalidade que se movimenta para uma dificuldade de controle dessa natureza, exigindo dele ser tolerante. Ocorrendo, ainda, um novo movimento: aquele marcadamente emocional – a *falação* é um absurdo abuso de direito por parte dos alunos que ampara nas condições da realidade cotidiana da escola.

O mesmo aspecto de significado aparente emerge no discurso da professora de Inglês, Anita, mas antes é necessário pintar-se um quadro. Há três pontos muito fortes na fala de Anita: a) a escola não cumpre sua missão de ensinar e educar; b) a falta de políticas públicas pelo Estado; c) a questão da empregabilidade do professor.

Esses três fatores juntos explicam, segundo a professora, a condição caótica em que a educação brasileira se encontra. Esses foram os fortes pontos de largada em nossa conversa, demonstrando o quanto a condição de trabalho afeta o agir do professor e, conseqüentemente, sua percepção do ambiente escolar em que atua, no qual ela inclui a indisciplina dos alunos como um grande problema.

A questão da indisciplina, para Anita, é não conseguir manter um controle sobre os alunos, aqui, os adolescentes, o que leva a uma dificuldade para um trabalho de educação com a qualidade que ela se propõe. O excerto abaixo ilustra isto.

Pesq.: e qual a situação de sala de aula que você enfrenta”

Anita: então, a situação de... **de dificuldade de dar aula**. Como você mesma constatou. Por que eu percebo que não é minha aula que é ruim, como até alguns alunos falam, e fazem discurso, não é uma aula ruim. Porque quando você discute com aluno aquilo que você quer dar, dá voz ao aluno, quando você aproveita os conceitos Cotidianos, para que você possa depois trabalhar seus conceitos científicos, eu não acho que isso seja uma aula ruim. Porque te as nossas teorias, temos visto, como o behaviorismo que trabalha o sujeito e objeto; como professor sendo depositário do conhecimento e o aluno como apenas ouvinte; eu acredito que uma aula deste tipo não seria uma aula boa. O professor como depositário e o aluno como ouvinte. Isto

não acontece comigo, nas minhas aulas. Eu acredito pela formação que eu tenho, pelo contexto em que eu estou inserida, pelo meu trabalho cansaTIvo de trazer a tona um conhecimento sistematizado, mas aproveitando todos os conceitos cotidianos que eles trazem.

Pesq.: da vida deles.

Anita: da vida deles.

Pesq.: e você faz isso”

Anita: eu faço isso.

Pesq.: e mesmo fazendo isso...

Anita: mesmo fazendo isso, não há uma repercussão grande de atuação efetiva dos alunos.[58]

Temos três pontos básicos aqui: Primeiro, a percepção plena da professora de um bom trabalho pedagógico, baseado em teorias educacionais atuais, de cunho sócio-histórico-cultural, realizado por ela (a professora segue a abordagem vigotskiana em seu agir docente). Segundo, a afirmação de que a responsabilidade do sucesso da aula (e do controle sobre os alunos, por sua vez) está nos ombros do professor, tendo uma abordagem educacional que garanta o sucesso do ensino-aprendizagem. Quer dizer, a base teórica pedagógica é o sustentáculo de uma aula bem sucedida. Nesse sentido, vemos que a ação advinda dos alunos no âmbito da prática educativa fica de fora desse raciocínio. O responsável pelo ensino e pelo educar é do professor, a interferência das iniciativas do aluno esta à parte deste processo. Peso grande. Terceiro, seria o inconformismo da professora ao ver que mesmo com toda a sua atualização e esforço, os alunos não reagem segundo suas expectativas.

Apesar dessa dificuldade, a professora tem uma grande alegria, quando consegue realizar seu trabalho.

[58] Nota: Durante minhas conversas com os alunos, ouvi que eles não acham que a aula da professora seja ruim, mas ao contrário. Para eles, a professora é muito esforçada e busca o melhor para os alunos.

Anita: [...] eu tento... **eu tenho 44 aulas por semana**, eu sou professora de dois cargos. Então, nas salas que eu faço muito bem, isto já me traz uma alegria muito grande.

Pesq.: mas, você consegue fazer muito bem, por você ou ...

Anita: por eles"

Pesq.: eu digo, por que você consegue ou porque eles deixam"

Anita: porque eu consigo e porque eles deixam.

Pesq.: então, é uma mão dupla. Uma rua de mão dupla.

Anita: é uma rua de mão dupla, exatamente [...]

Nesse final de fala, ocorre uma modificação de percepção que a professora insere, agora, a participação do aluno para o andamento da aula e da aprendizagem. Já não é mais tão somente o uso de uma abordagem teórica educacional, não tão somente a cargo dos professores, mas o papel ativo que os alunos possam ter na realidade da aula como um todo. Isso não apareceu nas primeiras enunciações da professora. Ocorreu uma mudança do 'professor sozinho' para a 'atuação do aluno' como facilitador ou dificultador da ação pedagógica, isto é, o aluno tem lugar ativo nesta questão. A continuação do excerto aclara isto:

Anita: é uma rua de mão dupla, exatamente. Por exemplo, eu tenho salas à tarde, 6ª B e 6ª C, que eu consigo trabalhar bem. **Eles ouvem,** eles falam. Por que? Porque eles estão muito pequenos ainda. Então, dá para trabalhar. Entendeu? Dá pra você, dá pra você retomar conceitos com eles, porque eles não estão todos bem formados ainda. **A cabeça não está tão bem formada.**
Entendeu? Dá pra você trazê-los para uma outra realidade.
Esses adolescentes, por exemplo, que temos à noite, já estão sanados. É difícil trazê-los para o mundo que você busca, que você quer, que esteja relacionado com com essa organização mesmo da sala de aula, de participação... ativa.

(...)

Pesq.: eu sei que à noite também.

Anita: **à noite também, mas ... mas, vamos dizer, com alguma dificuldade**. Né, Fátima'. Você deve ter percebido.

Pesq.: você está falando do ... da nossa classe.

Anita: da nossa classe, em especial, do 2º C ((riso)).

Enfim, a dificuldade ou a facilidade para um (in)sucesso pedagógico não se restringe ao professor, mas amplia-se para a disposição dos alunos em aprender. Notem o uso da frase grifada: "eles ouvem". O ouvir dos alunos permite o falar do professor para a aula acontecer. Ouvir e falar estão ligados na ação pedagógica Discutir isto é trazer à tona o papel ativo, sob outro prisma, nos acontecimentos da sala de aula. A esse respeito Charlot (2006:15), quando discute a relação dos jovens e o saber, nos aponta que o ato de ensino-aprendizagem dá-se em *uma tripla articulação*: educando, educador, uma instituição social (podendo ser a escola, a família etc). Com isso, o sociólogo francês inclui o aluno no agir educativo, marcando a sua importância e parceria com todo o processo:

> [...] **É o jovem que se educa, que aprende.** Vamos considerar a vertente da aprendizagem, mas seria a mesma coisa com a vertente da educação. Se o jovem não se mobiliza intelectualmente, ele não aprende. O que quer que o professor faça, ele não pode aprender no lugar do aluno. Ou, se preferirmos, só o aluno pode fazer aquilo que produz conhecimento, e o professor só pode fazer alguma coisa para que o aluno faça. Evidentemente, sempre com um coeficiente de incerteza. Nesse sentido, o trabalho do professor não é ensinar, é fazer algo para que o aluno aprenda. Com freqüência, esse "algo" consistirá em ensinar; outras vezes, pode tomar uma outra forma /.../
>
> Esta instituição não pode produzir o conhecimento do aluno, contrariamente à visões de transparência e de controle total daqueles que dão tanta importância à avaliação que ela termina por prevalecer sobre a própria aprendizagem. A instituição pode apenas fazer algo que talvez modifique aquilo que o professor e o aluno fazem (Charlot, 2006:15-16) [grifos meus].

Além disso, o autor salienta que

> [...] Eis aí uma das chaves para compreender a condição do professor: ele deve fazer alguma coisa, e ele será cobrado por aquilo que tiver feito, mas ele não pode produzir diretamente o resultado de sua ação. O que vai produzir ou não o conhecimento é a atividade intelectual do aluno, **e este tem a capacidade de bloquear todo o processo** (Charlot, 2006:16) [grifos meus].

Esta acepção de Charlot permite-nos entender que a responsabilidade do ato de ensinar-aprender é dividida entre seus atores: professores, alunos e escola. Assim, entendo que, por um lado o inconformismo da professora aconteça porque ela não toma o aluno como um dos protagonistas na ação pedagógica, deixando sobre ela própria a responsabilidade do sucesso, mas por outro lado, acaba repassando para o aluno a responsabilidade do insucesso.

O caso aqui não é de identificar culpados e inocentes, mas de provocar outra reflexão: a efetiva participação do aluno em sua educação compartilhada com a atuação do professor. De fato, o que me importa aqui é repensar sobre o papel atuante dos alunos nos acontecimentos em sala de aula que, muitas vezes, entra em confronto com a ação do professor. Não cabe somente ao professor a carga de tudo em sala de aula. O aluno tem seu papel determinante também. Maneira, esta de percebermos o alunado, que nem sempre o discurso educacional leva em conta. O aluno é um dos agentes e, como tal, deve ter suas razões para agir como age. Tomar o aluno como indivíduo ativo no âmbito escolar e compreender suas razões são questões que necessitam ser enfocadas para termos uma visão mais ampla do que seja a prática educativa em tempos contemporâneos. O aluno do tempo da internet não é o mesmo do aluno do tempo da máquina de escrever elétrica; a sua experiência histórica lhe permite esta mudança.

Contudo, ao mesmo tempo em que a professora acaba por inserir o aluno no âmbito pedagógico, ela o faz com base na idéia de controle e da disciplina. A questão do exercício, ainda que sob o aspecto do bom encaminhamento dos alunos para a vida, também está presente na fala da professora, quando ela diz: *"é difícil trazê-los para o mundo que você busca; que você quer [...]"*. Aqui o aluno não está sendo considerado na decisão para que mundo ele será encaminhado. Na verdade, ele reage a esse encaminhamento que pode ser observado nas próprias palavras da professora: *"é difícil trazê-los"*. Nesse sentido, o que está subjacente é que cabe a educação encaminhá-lo, mesmo sem perguntar a ele, significando a constituição de uma subjetividade segundo os critérios ideológicos da educação, à revelia do próprio indivíduo, a qual ele reage. Nesse embate de

entendimento do que seja o ato de educar, conflitos estão acontecendo no mundo da escola. O controle disciplinar não só interrompe, pune ou modela subjetividades; ele também produz que, no nosso caso, está encontrando atitudes reagentes ainda não esclarecidas sob uma luz maior.

Com isso, temos que a professora tomou para si o discurso da educação em que recai sobre o professor a responsabilidade de ser o protetor, o encaminhador dos alunos para um futuro melhor. Assim, seu inconformismo quando não atinge seus objetivos, apesar de bem elaborados. O princípio disso é não ver o aluno como um tomador de decisões, levando a neutralizar a posição do aluno no direcionamento das coisas que lhe diz respeito e a inscrição do sentimento de insatisfação na professora Anita.

Enfim, poder-se-ia dizer, *grosso modo*, que a questão do controle e da responsabilidade, sob diferentes nuances, compõe o agir docente na prática educativa que se inscreve na experiência do professor como um legado sobre as suas costas, sendo o aluno deixado um pouco de lado. Em certa medida, um desempoderamento de escolha e decisão.

A professora, todavia, produz uma dicotomia. De um lado, a professora Anita vê-se no lugar daquele que conduz, mas de outro, quando se refere ao mau comportamento dos alunos (não saber ouvir, não saber falar, não saber se colocar), indica-o como um comportamento inadequado para adultos que eles são.

Pesq.: e me parece que todas essas referências que você está falando, de não saber ouvir, de não saber falar, não saber se colocar, enfim, de não saber ter um comportamento social, me parece que é isso, né...

Anita: adequado

Pesq.: adequado para um ambiente adulto. Ambiente adulto.

Anita: lógico.

Pesq.: não sei se é isso, se estou errada, você me diz. Você está vendo esses meninos já adultos, né. Você já olha prá eles como pessoas adultas que tem participação no mundo, né.

> Anita: com certeza. Porque já votam, porque já dirigem, porque já tem carteira de habilitação. Então, prá você começar agora a formar esses alunos é muito difícil.

Quer dizer, eles são adultos e já deveriam saber se comportar como tal e não fazem, fugindo à sua responsabilidade, mas, ao mesmo tempo, são alunos que precisam ser formados e encaminhados. A dicotomia está entre dois discursos presentes no pensamento de Anita: a) o da educação: o professor é o responsável pela formação e encaminhamento do aluno; e b) o da sua experiência prática de vida: são adultos porque já votam e, portanto, têm autonomia, logo, devem ser responsabilizados, tornando-se inaceitável o que fazem em sala de aula. Saliento, não estou entrando no mérito do ato, mas na maneira como ele é tomado.

Em contrapartida, a própria condição de adulto do aluno, portanto, de já ter construído uma atitude, é o elemento dificultador para se retomar a formação do aluno. Na verdade, o não dito aqui é: eles já estão formados inadequadamente e, por isso, é difícil encaminhá-los para outro comportamento mais adequado ao mundo da escola. Novamente, a questão do controle e da disciplinarização sobre os corpos discutidos em Foucault (1975/2007).

É na dificuldade entre o controle e o disciplinamento pelos professores e o comportamento incompatível dos alunos, do ponto de vista do professor, que nasce o conflito e o sentimento de inconformismo da professora e a caracterização de indisciplinados para os alunos. O que me leva a interpretar que a condição de poder dos alunos está obscura para a professora.

Foi sob este quadro de insatisfação (das condições educacionais atuais) e de inconformismo (o comportamento dos alunos como um todo) que a professora Anita teceu suas considerações sobre a *falação*, em que se notou o seu sentido inicial e aparente. Para ela a *falação* é uma dispersão, uma dor de cabeça que a impede de fazer um bom trabalho pedagógico no nível que ela se propõe e gostaria. Vejamos:

Pesq.: [...] o que é essa experiência lá no 2º C, que é, como a gente sabe, uma classe que conversa.

Anita: que **conversa muito.**

Pesq.: aquela realidade, que tem conversas em voz alta a maior parte do tempo da aula.

Anita: Se **dispersa.** Ta certo. /.../ essa sala de aula para mim ... esse 2º C ... está me dando **muita dor de cabeça** em especial. Até pelo que eu tinha feito o ano passado. O ano passado não era tão difícil, quanto este ano.

(...)

Pesq: então, pelo que você está me dizendo, você faz toda uma organização de aula, com os últimos recursos didático-pedagógicos que as teorias apontam, você vem munida de muita boa vontade, bem engajada, prá uma aula que tenha sentido, mas quando você entra na sala de aula, você encontra um impedimento ...

Anita: isso.

Pesq.: e esse impedimento é qual"

Anita: é a própria participação do aluno. A participação verdadeira.

Pesq.: a falta de participação ou a participação"

Anita: a falta de participação. Porque nós percebemos que tem alunos muito engajados na frente, mas alguns acabam prejudicando.

Pesq.:o que eles fazem para prejudicar"

PI: **conversam, se dispersam, falam uns com os outros.**

A reivindicação da professora Anita é para uma participação do aluno no trabalho pedagógico que ela atenciosamente desenvolve e no qual os alunos não se engajam. Interessante notar que tal qual o professor Francisco, a professora Anita não generaliza os comportamentos dos alunos, abrindo, assim, um espaço para aqueles que não agem do mesmo modo que a maioria da classe: dispersam e falam. Isso não quer dizer que aqueles alunos tenham

um comportamento exemplar em oposição aos falantes. Na não-generalização da professora, ela aponta que nem todos são iguais.

Contudo, retornando para o conto, podemos ver em algumas descrições que outros alunos permanecem ouvindo seus MP3s, tamborilando uma música sobre a carteira, não abrem os cadernos, conversam baixinho entre si, lêem horóscopos, falam ao telefone celular etc. Eles não participam da *falação* em si, mas a atitude de ausência poderia ser considerada uma *falação* ao avesso: não falo, não faço barulho, mas o efeito é o mesmo: estou ausente. De qualquer forma, temos novamente a relação eu-faço-um-bom-trabalho com aluno-não-se-engaja-em-aprender. O não dito seria que os alunos ignoram o seu trabalho, gerando desapontamento na professora.

Uma questão que aqui subjaz é que apesar de uma aula bem planejada, em bases teóricas atualizadas, os alunos não se envolvem com o ensino-aprendizagem desenvolvido no trabalho da professora. Isso nega a possibilidade de dizer que, talvez, seja a má qualidade de aula que leva os alunos à *falação*, cabendo uma reflexão: sendo o trabalho da professora de qualidade, pelo menos tentando na medida do possível, por que falam tanto?

Em resumo, na interpretação de Anita, a *falação* em sua manifestação aparente é um evento de muita conversa que leva à dispersão e um problema (dor de cabeça) para sua ação docente, funcionando como um impedimento para uma boa prática educativa. Por ora, temos um sentimento de desapontamento e de inconformismo por parte da professora, por não conseguir engajar os alunos em seu trabalho educacional, apesar de seu empenho.

Na entrevista com o professor de história León também emergiu um sentido aparente em primeira instância. O início da conversa com León foi bem diversificado, ele falou sobre a condição social do mundo atual, o papel da escola, a condição socioeconômica da região e dos alunos, o efeito da globalização em países do terceiro mundo e em especial nos bairros periféricos brasileiros (no qual ele inclui o município na pesquisa) etc. Esses temas serão retomados adiante, em momento mais oportuno. Levou-se um bom tempo até que eu conseguisse chegar ao tema *falação*. O professor León tem uma visão clara e abrangente sobre o atual projeto social, em âmbito mundial,

cujo quadro tem muitos aspectos negativos. A título de citação, cito exemplos: *"a escola está totalmente ultrapassada"; "alunos não seguirão carreira acadêmica; serão trabalhadores de baixa renda"; a globalização levou a uma nova realidade social que é esta"; "a pobreza do bairro"; "a adoção de política para grandes massas" etc.*

Quando perguntado sobre a falação, León refere-se a ela como "converseira", caracterizando-a como um comportamento não civilizado.

> Pesq.: e aquelas conversas na sala de aula, o que você acha"
>
> León: aquela **converseira"** Se você entrar na sala dos professores é a mesma coisa. Os professores são péssimos. Os alunos são péssimos, também. O corpo docente é horrível, o pior possível. E o corpo discente reflete isso. Eu tenho certeza disso.

Aquilo que se toma dessa fala é que os alunos falam em sala de aula devido ao mau exemplo dos professores: *"corpo docente é horrível"*, *"corpo discente reflete isso"*. Para logo em seguida entrar em contradição.

> León: [...] porque os jovens, assim ... **o jovem de hoje, é desse jeito, seja aqui, seja no Japão** (inaudível). E você vai num lugar um pouco melhor, você vai num restaurante, na mesa de seis pessoas. Pode ser investidora da Bolsa... eles põem aquele monte de celular na mesa e ficam conversando o tempo todo. **De forma bem não civilizada. Bastante tribal.** Reunião de professores é a mesma coisa mais LASTIMÁVEL
> que possa... igualzinha aquela sala de aula ... acho pior. Porque a gente tem informação e eles não têm. Não tem nem a desculpa, né.

Na fala do professor León, nota-se uma mudança de causa. Já não são mais os professores causadores do mau exemplo para os alunos; são os próprios jovens (alunos) que são assim, em qualquer lugar do mundo (no Japão). Aqui há uma contradição entre as duas posições: ou é o professor, ou é o jovem atual formado na sociedade atual. Novamente ele aproxima os professores dos alunos dizendo-os iguais em comportamento. O que posso deduzir daqui é que todos são incivilizados, não somente os alunos, como se isso fosse uma prática comum no mundo atual.

A questão da incivilidade é tratada por Charlot (2002:437) dentro da discussão de indisciplina escolar, em que ele distingue a violência, a transgressão e a incivilidade. Segundo sua concepção, a incivilidade se refere a condutas que contradizem as regras de boa convivência, como, por exemplo: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataques cotidianos ao direito de cada um ter a sua pessoa respeitada. De uma forma geral, as incivilidades são 'falta de respeito', algumas formas de 'bagunça' de pouca gravidade, e nem tanto indisciplina, no sentido de romper com as regras de um contrato pedagógico ou ao regimento escolar. Incivilidades não rompem, necessariamente, com acordos pedagógicos, mas com expectativas do que seja uma boa conduta social esperada. Portanto, elas englobam comportamentos desafiantes que rompem com regras da vida social tácita ou explicitamente (Garcia, 2006:125).

Apesar de Charlot (2002) entender tal distinção útil, ele vê a fragilidade dela, porque, muitas vezes, as incivilidades, as transgressões e as violências estão intimamente misturadas no comportamento cotidiano na escola. O acúmulo de incivilidades (pequenas grosserias, piadas de mau gosto, indiferença ostensiva com o ensino) cria um clima que professores e alunos se sentem atingidos que acaba por merecer o nome de violência.

Para o autor, a incivilidade depende de um trabalho educativo. Seguindo na mesma esteira, Garcia (2006:126) pontua que nesse cenário os educadores têm a tarefa de educar para a cidadania, entendendo cidadania como uma representação de uma expectativa civilizatória. Explica ele que, nesse sentido, a escola não se restringiria *como um lugar de educação para a cidadania, mas também, de um espaço onde se exerce a cidadania* (Garcia, 2006:129), para isso a escola necessitaria se desvencilhar da noção de punição e incorporar uma finalidade ética nas sanções disciplinares.

Tendo o professor León significado a *falação* como uma incivilidade, há uma assertiva de Garcia (2006) merecedora de nota, pois nos convida a uma reflexão, porque abre a possibilidade de outro entendimento sobre a falação-incivilidade. Coloca o autor,

> [...] mas as incivilidades, talvez, justamente por representarem instabilidades no cenário escolar, poderiam estar comunicando algo ao projeto civilizatório instalado nas escolas, que ao longo dos últimos séculos vêm se apoiando em práticas disciplinares que impõem linhas divisórias e esquemas regulatórios arbitrários, condições decisórias desiguais e relações de poder assimétricas, particularmente entre professores e alunos.
>
> (...)
>
> A julgar pelas diversas tensões entre as expectativas de disciplina e as expressões de incivilidade nas escolas, diríamos que tais expressões reclamam diferentes finalidades para a própria educação [...]. A própria noção de educação e suas racionalidades são colocadas sob questão (Garcia, 2006:128).

Dessa forma, a assunção de incivilidade na *falação* significada por León convida-nos a pensá-la com Garcia (2006) como algo que reclama alguma coisa que, ainda, não foi percebida pelo professor, mas, ao mesmo tempo, ele afasta-a da indisciplina, segundo a elaboração conceitual que acabei de apresentar por meio de Charlot (2002) e Garcia (2006).

Quanto retomo, todavia, a pergunta para confirmar o significado de incivilidade, o professor León apresenta uma nova resposta com outro sentido: não tem significado!

> Pesq.: e como é que você se sente lá na sala com aquele pessoal conversando o tempo todo" Tem algum significado aquilo prá você"
>
> León: não, não. **Não tem nada.**
>
> Pesq.: não tem.

O professor ao retomar sua fala, deixa uma dúvida se de fato a *falação* lhe é indiferente, como ele disse. Ele contrabalança o problema com a questão da tolerância. No caso do professor Francisco, a tolerância tinha um viés de compreensão e de acato, quase uma postura franciscana, se é que posso dizer assim. Para León, noto que há em seu subtexto uma conotação de 'suportar algo horrível do qual não tem jeito de se livrar'. Vejamos:

> León: a questão é, dizia um professor daqui, é a tolerância. Dar aula é tolerar. Você tolera aqueles **aborrecentes insuportáveis**, que

> todos sabem como são porque todos têm filhos, que são iguaizinhos. Só que na casa são um ou dois, mas aqui tem **50 por sala,** né, **falando o tempo todo**, não tão aí com nada, né. A gente fala assim: tão aí com nada, né [...]

O sentido que ele me permite antever aqui é seu forte desagrado com o comportamento dos alunos (falam o tempo todo) e com as condições de trabalho (50 alunos por sala), ao invés do sentido de indiferença.

Minha análise chegou a isso quando uno o sentido primeiro de um 'ato de incivilidade' e o sentido de desagrado obtido na leitura do subtexto de sua fala. Como se pode notar, os sentidos obtidos pelo subtexto dos enunciados, geralmente, estão camuflados pela própria palavra ("*não. Não tem nada*"). Contudo, essa interpretação não foi atingida somente lendo estes dois excertos, mas foi preciso ele e outros trechos da entrevista, para que eu pudesse compor esse significado inicial do professor. Apoiei-me em sua desilusão com o processo educacional que perdeu antigos objetivos que eram, no seu entender, o sentido da educação.

> León: [...] então, tenho colegas que entraram pra ser professor com a idéia de realmente formar cabeças, fazer lideranças...
>
> Pesq.: de esquerda.
>
> León: de esquerda, né. Ensinar os alunos a tomarem grêmios, a fazerem reivindicações [...]
>
> Ou,
>
> León: uma questão ideológica. Isso já teve muito, né.
>
> León: a escola ... os alunos vão e a escola ficou.
>
> León: [...] o problema da escola, porque que é tão ruim, porque o ambiente de trabalho é TÃO HORRIVEL, EU ACHO que é porque a escola não sabe para que serve, não tem objetivo.

Isso permite antever que a escola, para o professor, tinha um forte sentido em atingir objetivos na formação de pessoas para liderança e seres pensantes, mas que passou a ser ultrapassada e sem objetivos com um ambiente horrível de trabalho. Isso certamente não haverá de ficar sem

significado. São exatamente essas falas anteriores que permitem explicar o sentido de desilusão, desagrado que está por detrás de um mero 'não tem nada'. A *falação* é mais uma coisa ruim dessa escola decepcionante. É exatamente o seu contrário. É na fala de indiferença que León revela seu significado de desapontamento e desagrado e decepção.

Em suma, para León, o significado inicial e aparente da *falação* é uma incivilidade, pela qual ele se esforça em mostrar sua indiferença, mas que acaba por revelar seu desagrado, não somente com a *falação*, mas com toda a realidade que ele experiência. Se puder reduzir, eu diria que seria uma incivilidade desagradável de suportar, que ele se esforça em tentar tolerar, para continuar na profissão por conveniência (como está no seu perfil). No entanto, o professor continua a ser professor! Reunindo as suas falas, eu percebo que há uma profunda desilusão com a situação educacional e social atual[59]. A *falação* é só mais um problema entre tantos do qual ele tenta se eximir. O professor deixa claro que o grande problema da escola hoje não é o pedagógico, mas sim a questão disciplinar.

> León: [...] **Eu acho um saco a escola, horrível**. **Qualquer joguinho de game é muito mais interessante, dinâmico, né**. Os pedagogos correm que nem loucos para conseguir um dinamismo maior no sistema de ensino, mas não é essa questão. Não é questão pedagógica.
>
> Pesq.: que questão que é"
>
> Pesq.; disciplinar"
>
> León: é.
>
> Pesq.: como assim" me explica melhor.
>
> León: ah, não há como você ensinar História se você não passar por livros. Não tem como dar aula de Historia se não foi lendo, é impossível. Você pode passar um filme e tal, mas vai ficar naquela superficialidade, né. E eles não lêem, se recusam a ler.
>
> Pesq.: eles se recusam a ler"

[59] A atualidade e a veracidade das constatações e das reclamações feitas pelos professores participantes no que diz respeito à precariedade da educação estadual pode ser confirmada com a leitura da carta da Profª Drª Clarete dirigida à Secretária da Educação Estadual, reenviada por e-mail pelo grupo HISTEBR, Unicamp, em 20.06.2088, que anexo.

León: se recusam a ler. Porque eles não compreendem o significado da leitura [...]

Pesq.: e a escola não traz isso" esse conceito"

León: do que" da necessidade do estudo"

Pesq.: da necessidade do estudo e do ... de ler um livro"

León: eu acho que não. Só no de exatas. Assim, "se vocês não estudarem, vocês não vão ser que nem eu". Aí o cara olha pra você e diz: "Ainda bem, que eu não vou ser que nem você!"

Em outro momento da entrevista o professor retoma a questão da indisciplina:

León: [...] e a indisciplina. A questão disciplina é a coisa fundamental. O nó do não funcionamento da escola é o disciplinar. Eu não tenho dúvida. Se você quiser que a escola ensine... aí tem a questão, saber o que você quer da escola. A escola vai ensinar. O cara vai entrar e sair lendo, escrevendo, saber compreender um texto, saber elaborar um texto... aquele lero-lero pedagógico ... vai ter que ter a questão da disciplina. Elementar.

Pesq.: e aqui não tem isso.

León: nem aqui, nem em lugar nenhum do mundo. Os Estados Unidos esta falindo por causa que ninguém consegui disciplinar jovem. Acabou-se o exército... acabou-se... os elementos que formam homens... que formavam... que é os grandes sindicatos, os exércitos, o trabalho estudantil. Essas coisas foram abolidas, como coisas indignas, né. Agora, você não tem formação de lideranças. Nos Estados Unidos é um grande problema. Você não tem uma liderança sindical mais. E você não tem homens. É o que um sociólogo (inaudível) de televisão chama de Homem Mole. Aquele cara sem iniciativa, parado, abobalhado, com medo, que relativiza tudo.

[...]

Pesq.: e ... quem faria esta disciplina"

León: é a questão de você querer.

Pesq.:quem"
León: tem milhões de soluções. A escola. A instituição. Políticas de escola, né.

Pesq.: políticas públicas. É a educação.

León: políticas públicas institucionais. Se você quer formar o cidadão, com conhecimento técnico, **você tem de enfiar disciplina. Senão, eles não vão aprender. Não tem como. Não tão nem aí.**

Pesq.: e você não disciplina seus alunos, por que"

León: porque eu não tenho poder de pressão (silêncio)

[...]

Pesq.: mas, a disciplina viria ... pelo, pelo ...

León: não. Tem que ter leis, tem, tem que ter normas disciplinares.

Pesq.: mas, na sua sala de aula você acha que a forma de disciplinar... você disciplinaria para eles pararem de conversar" é isso que você está me falando"

León: sim, sim

Mais do que nos demais professores, León é veemente quando a questão disciplinar. Para ele, a condição atual para que os alunos aprendam é estabelecer sanções disciplinares. Ou seja, a condição pedagógica realiza-se quando da implantação de controle sobre os alunos. Ação docente e normas disciplinares estão diretamente ligadas para ele. A falta de interesse dos alunos pelos estudos deve ser corrigida pela disciplina. Ele só não faz, porque não tem poder político e autoridade para isso.

A *falação* entraria nesse meio por ser algo que impede seu agir docente. Também, para León o fato dos alunos não aprenderem repousa sobre os alunos. Nesses primeiros instantes, o professor León não mencionou nenhuma reflexão em se perguntar o que levaria os alunos a conversarem tanto. Dessa forma, entendo que qualquer movimento fora aquilo que o poder no cotidiano escolar estabelece, de imediato, é tomado como um ato indisciplinado, merecedor de sanções e de controle. No meu entendimento a fala quase radical de León sobre a disciplina também foi apresentada com marcas de emoção: a situação está tão ruim, que a ele só resta pensar em reprimir, ou seja, o professor já não mais suporta as condições escolares como estão no

presente. A possibilidade de diálogo com os alunos para o questionamento do agir em sala de aula, também, não foi considerada pelo professor.

Sintetizando, nas falas dos três professores nota-se que o sentido aparente dado ao fenômeno *falação* não é obtido em um único momento estanque de suas enunciações. Foi preciso relacioná-lo com outros enunciados, vinculando-os com os acontecimentos históricos atuais da educação, nos quais os professores estão inseridos. Revelou-se um movimento de sentidos aparentes que foram emergindo ao longo do primeiro momento das entrevistas.

Apresento um resumo para facilitar a compreensão para o leitor, porém destaco que o mesmo não deva ser lido isoladamente, mas com as ponderações apresentadas, para não se tornar uma compreensão reducionista.

PROFESSORES	**SENTIDOS APARENTES DO FENÔMENO FALAÇÃO**
Professor Francisco	Ocorreu um movimento de *natural* para *dificuldade de controle*, em que a tolerância foi preciso, atualizando-se para um *abuso de direito absurdo* por parte dos alunos. Essa elaboração ampara-se nas atuais condições reais de sala de aula e da escola, revelando a indignação do professor.
Professora Anita	Ocorreu um movimento de uma *dispersão, uma dor de cabeça* para um *impedimento de sua ação docente*, revelando o inconformismo da professora.
Professor León	Ocorreu um movimento de uma *incivilidade* para um *evento sem significado,* cuja indiferença subjacente à sua fala mostra seu desagrado e desapontamento com a educação como um todo. A *falação* é somente mais um problema entre vários que ele já está cansado de saber. Essa elaboração permite-me dizer que a fim e a cabo, a *falação* significa para León uma *incivilidade desagradável de suportar*.

Quadro 2 – Sentidos Aparentes – Professores

É preciso esclarecer um detalhe. Muitas vezes, ao longo dos discursos dos professores, não me ficava claro se a *falação* era ou não um ato indisciplinado. Os professores deixavam isto muito vago. Para mim, eles compunham o agir dos alunos em dois elementos: a) a indisciplina, como atos de levantar, sair, brincar, não fazer a lição, que, por sua vez, podem ser entendidos como incivilidade, como já discutido; b) a *falação* em si. Vejamos alguns exemplos desta possível instabilidade.

> Francisco: [...]é por aí aumenta a conversa, aumenta a indisciplina, né. Porque aí, eles querem levantar, brincar [...]

Em Anita, vamos encontrar a idéia de indisciplina ligada à "bagunça", apesar de ficar muito claro o sentido de ser um problema muito ruim para a sua ação docente, a professora não deixa claro a inclusão de falação na indisciplina.

> Anita: [...] à medida que o aluno percebe que não há direção na escola, ele **começa a bagunçar**. Então, por exemplo, eu estou dando aula numa sala de aula, enquanto outras salas de aulas estão vi ... enquanto outras salas estão, estão ...
>
> Pesq.: fazendo bagunça.
>
> Anita: com bagunça, por exemplo.
>
> Pesq.: soltando bombinha, por exemplo.
>
> Anita: uma bombinha, por exemplo, e não tem ninguém pra se preocupar com isso. Então, à medida que isto acontece, uma situação dessa, que dificulta o trabalho, o professor não consegue mais dar uma boa aula. Não é verdade" Concorda comigo"

No meu entendimento, a *falação* inclui-se em todo um quadro maior de comportamentos indesejáveis dos alunos. Ela está junto com todas as outras formas de incivilidades praticadas pelos alunos, o que leva os professores a colocá-la em nível de igualdade, isto é, de indistinção, não se apercebendo de

uma especificidade da *falação* – tomá-la como linguagem; como enunciados que exprimem posições sociais e ideológicas. Ela se mistura à toda precariedade presente não situação da escola vivida por esses professores.

No entanto, quando insisto em buscar uma definição mais apurada para minha compreensão, o professor Francisco nos dá uma nuance. Com a fala de Francisco, podemos notar que há uma sutil diferença. Ele afirma,

> Pesq.: você entende aquelas conversas como indisciplina"
>
> Francisco: as conversas? Eu::: considero, assim, **a partir do momento que eles não respeitam o espaço do professor na sala de aula é considerado indisciplina. A partir do momento em que respeitam, já não é mais considerado indisciplina.**

O entendimento do significado do fenômeno como indisciplina ou não se clareia se relacionado com a frase abaixo, que retomo:

> Francisco: [...] **se fosse uma conversa razoável...**

Nesse aspecto, a *falação* torna-se uma indisciplina quando ela deixa de ser razoável, se ela extrapolar na medida; se ela cobrir a voz, o direito, a possibilidade do professor dar sua aula. Caso contrário, não. Com isso, nota-se certa aceitação de conversas em sala de aula desde que não passem da medida. Há uma relativização de seu sentido.

Cabe salientar que a elaboração desses sentidos pelos professores realizou-se nos primeiros momentos das entrevistas, que, por sua vez, nunca começou com o objeto em análise, mas sempre falando de outros assuntos. Assuntos, esses, que mostram ser os temas[60] que afligem os professores: a indisciplina em geral, as condições de trabalho, a empregabilidade, a situação caótica e fracassada da educação estadual, as condições sociais de seus alunos etc. A *falação* vai aparecendo em um momento posterior, carregada de significados emocionais. Posso dizer que esses significados foram produzidos

[60] Nesta pesquisa a palavra 'tema' aparece em seu sentido genérico: assunto, tópico etc. Não se referindo a nenhum conceito como tema e rema, para a Lingüística Sistêmico-Funcional, ou como na concepção de tema para a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica.

como uma catarse, durante um grande desabafo dos professores, frente aos acontecimentos eu os angustiam e os afetam no âmbito educacional em que se inclui a falação. Um sinal disto é que os professores criam sentidos que oscilam.

A presença da emoção na elaboração dos significados traz à baila a relação emoção-razão que perpassa a formação de sentidos e significados no pensamento do indivíduo, advogada pela teoria vigotskiana. De acordo com Vigotski (1926/2004:126; 127),

> [...] A forma de pensar, que junto com o sistema de conceitos nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos.

Ainda,

> [...] Em termos simples, nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos e quem não souber que os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos maometamos da fidelidade da mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos sobre a mesma coisa, não compreende que **esse sentimento é histórico,** que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos apesar de que nele reste sem duvida um certo radical biológico, em virtude do qual surge essa emoção [grifos meus].

A construção dos sentidos dos professores para a *falação* operou-se no quadro histórico em que o fenômeno se insere. Se, talvez, estivéssemos em outro contexto histórico, ou a própria *falação* não existiria, ou os sentidos a ela atribuídos seriam diferentes, certamente. Por exemplo, se as condições educacionais estivessem excelentes para os professores, suas percepções seriam outras, poderiam ser mais leves. Assim, *uma palavra adquire seu sentido no contexto em que surge* (Vigotski, 1934/2003:181).

Os sentidos até aqui atribuídos ao fenômeno estão marcados pela emoção, ou seja, *por trás de cada pensamento, há uma tendência afetivo-volitiva* (Vigotski, 1934/2003:187) e para entendermos esse pensamento *só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva* (Vigotski,

1934/2003:187). A motivação que gerou esse pensamento (logo, conceito) sobre a *falação* está na história marcada pela emoção vivida pelos professores na atualidade. Em última instância, os sentidos iniciais dados à *falação* permitiram elaborar seu significado para esses professores: em aparência, a *falação* tem um significado emocional gerado pela experiência histórica, social, educacional e política que os professores vivem.

Não foram tão somente os significados que emergiram em sua aparência. As razões que explicariam a *falação* dos alunos em sala de aula também guardam essa característica.

Encontrar os sentidos iniciais e constatar serem aparentes não foi suficiente para esta pesquisa. Quase que por osmose a pergunta do porquê era emitida, foi inevitável. As razões que explicariam o agir dos alunos, em especial a *falação*, pelos professores, podem ser reunidas em três grupos: a) de fundo natural; b) de fundo familiar; c) de fundo individual do aluno.

Inicialmente, apresento o segundo grupo, porque esse assunto se destaca na literatura educacional quando tratam das questões da escola. Esse assunto é especialmente discutido em estudos acerca do fracasso escolar e da violência e indisciplina escolar (Charlot, 2002, 2006; Aquino, 1998; Garcia, 1999; Vasconcelos, s/d).

Uma das razões que explicariam a *falação* repousa na responsabilização da família. Em especial, as dificuldades dos alunos nos relacionamentos com a família ou na situação de estrutura familiar. Ou seja, as razões para a presença da *falação* estão na qualidade de educação que a família oferece ao aluno.

> Pesq.: e que porque que você acha que isso acontece”
>
> Anita: por isso, **pela educação da família**, pela pela educação da família, pela vontade deles de falar, porque eles não conservam com os pais ...
>
> (...)
>
> [...] **de falar uns com os outros**, de falar uns com outros **e a aula fica em segundo lugar,** porque os pais não conversam com eles quando chegam em casa, **os pais são muito ausentes.**

Os problemas que eles vivem que eles teriam de falar com os pais ou com irmãos ou com alguém da família, eles não têm este suporte. Então, eles querem falar pros colegas. /.../ Isso é uns dos pontos que EU PERcebi, com toda certeza, **que faz com que o trabalho do professor não seja, não seja efetivo em sala de aula.**

Neste caso, o fato que levaria os alunos a falarem em classe estaria num 'déficit de atenção' por parte da família. Esse déficit seria produzido em função do tipo de estrutura familiar que os alunos teriam, que falha na educação do filho.

Anita: [...] **educar para que ele saiba se comportar numa sala de aula,** pra que ele saiba se conduzir em situações diversas. [...] Então, **as famílias estão cada vez mais deterioradas,** pela educação que dão aos filhos. Por exemplo, quando eu falo deteriorada eu me refiro à separação, a educação para a vida ...

Pesq.: [...] a separação do casal"

Anita: do casal. Eu constatei que na nossa escola a maioria dos nossos alunos são filhos de pais separados, ou pais alcoólatras, ou pais que têm problemas de::: algum vício, como droga ou já foram presos. Entendeu? Então, **são muitas coisas que repercutem no âmbito de todos os alunos** que são que são todos esses **que fazem com que <u>nós soframos</u> em sala de aula.**

Anita: **de família.** Eles mesmos ... de família, de dificuldade.

Pesq.: financeira"

Anita: financeira, de dificuldade ... **de conflitos na família**. Então, **são crianças e são adolescentes** que estão cada vez mais **dispersos do que é um modelo de família**. Então, **isto repercute muito fortemente na na situação de sala de aula.**

As falas acima indicam que a explicação para a *falação* vem de um déficit de atenção que gera um déficit moral dos alunos em seu comportamento em sala de aula. Isso, Aquino (1998a:12) chama de entendimento de cunho psicológico. O que permitiu à professora chegar a esses dados e relacioná-los com a *falação* em sala de aula foi um trabalho que

ela fez com os alunos no início do ano letivo, para conhecer o perfil sócio-histórico deles, a fim de orientar a sua prática.

> Anita [...] então, das pesquisas, quer dizer, dos perfis que eu tenho lido, que você sabe já o que é, um perfil, que o que eu faço sempre no início do ano letivo, que é uma entrevista sobre a situação que eles se encontram dentro da família e dentro do contexto, de modo geral, social. Então, tudo que eles me, estão situados numa situação muito difícil...

Os diferentes problemas que a população discente da escola possa enfrentar também se registram, em especial, para a turma em análise.

> Anita: [...] **é uma classe com alunos com diversos problemas, que eu já pude constatar.** Eu não falando eu acho porque eu sei; é uma coisa real, verdadeira, porque eu já conversei com alguns alunos. Então, **eu percebo que a maioria de nossos alunos do noturno vem de famílias completamente deterioradas, desorganizadas.** Então, **o modelo de família que eles, o exemplo que seria o mais importante para que eles soubessem atuar na sala de aula e saberem participar, saberem falar e ouvir, eles não têm.**

A questão do déficit moral provocado por um déficit de atenção coloca a família – desestruturada – como responsável pelo agir indesejado do aluno na escola. Em última instância, temos o desinteresse da família do aluno frente à sua educação em termos morais. Com isso, pode-se deduzir que o problema está do lado de fora da escola, ou seja, a razão é externa; funciona de fora para dentro. Dessa forma, a escola teria a família como pré-requisito para seu trabalho escolar. Para a professora, a base do problema da *falação* está além dos muros escolares.

Sob esse prisma, exigiu-se perguntar se, então, a escola não faria essa tarefa de moralização dos alunos.

Pesq.: e a escola não consegue dá”

Anita: não consegue dá, porque fica a critério do **professor sozinho.** Por exemplo, aqui na escola, aqui nessa escola, eu sou professora, eu tenho coordenador, eu tenho **diretor** (pausa). Apesar dele querer ser compromissado, ele não consegue**, porque também está ausente.** E não é só isso. Eu tenho, **o ano passado, eu tive nessa escola 6 diretores**. Há muita mudanca. Então, isso ...

A dificuldade visualizada e apontada pela professora está na instabilidade de apoio que os professores deixam de contar. Ficam sozinhos. Eles não dão conta de resolver todas as questões que enfrentam em sala de aula. Essa é a percepção da professora: sozinha, sem a ajuda da família, sozinha sem a ajuda da escola. Isto é, solidão no enfrentamento dos problemas em sala de aula que tem origem fora da escola, não dentro.

Não seria possível julgar essa questão nesta pesquisa, mas o que aqui importa notar é que há uma falha no sistema total de educação dos alunos – da família e da escola, segundo a professora. Aqui ficam isentos os professores dessa problemática. O sentimento de solidão é que é forte: ver-se sozinha de frente com um problema concreto – a *falação* – e sem o devido apoio institucional e familiar.

Todavia, se olharmos novamente o perfil dos alunos e a maneira como eles estão encaminhando a própria vida, pode-se colocar a razão família-desestruturada-falação-inconveniente como sendo não necessariamente verdadeira, requerendo uma reflexão mais profunda.

Convém trazer as palavras de Aquino (1998:6) no que tange às responsabilidades da escola e da família para pensarmos em seus limites e articulações. De acordo com o autor, a educação e a família são duas instituições basais no que diz respeito à educação de crianças e jovens, podendo chegar a se articularem. No entanto, suas raízes, objetos e objetivos são bem diferentes.

> [...] O trabalho familiar diz respeito à moralização da criança – essa é a função primordial dos pais ou seus substitutos. A tarefa do professor, por sua vez, não é moralizar a criança. O objeto da escola é fundamentalmente o conhecimento sistematizado, e seu objetivo, a recriação deste /...

Para ele, cabe à família a ordenação da conduta da criança por meio da moralização de atitudes, hábitos. Para a escola, cabe a ordenação do pensamento do aluno, por meio da reapropriação do legado cultural. Nesse sentido, são duas tarefas diferentes que deveriam ser articuladas. Porém, essa relação colaborativa escola-família não parece ser uma prática regular entre a comunidade e a escola em pesquisa, de acordo com os dizeres da professora. Outro fato a respeito da responsabilização da família seria notar a orientação ideológica da professora em sua visão de família.

Nesse conjunto de concepção ideológica de família, os problemas que a professora enfrenta e a ausência de apoio a fazem responsabilizar a família pelo agir que gera a produção da *falação* em classe, por produzir um déficit moral dos alunos.

Ressalto que novamente identifico a ausência de enxergar o lado ativo dos alunos adolescentes nos acontecimentos escolares, ou seja, a sua condição de ressignificar suas experiências sociais e terem uma ação que lhes é própria.

Ainda acerca da influência familiar sobre o agir dos adolescentes, temos outro viés: o déficit educacional dos pais.

> León : se recusam a ler. Porque eles não compreendem o significado da leitura. Nunca viram um livro, **o pai deles nunca leu um livro na vida.** Eles nem sabem pra que serve um livro.
>
> Pesq.: e a escola não traz isso" esse conceito"
>
> León: do quê" da necessidade de estudo"
>
> Pesq.:da necessidade de estudo e do ... de ler um livro"
>
> León: eu acho que não.

A relação do déficit educacional dos pais repercutindo na conduta do aluno se aclara quando lemos sobre a condição social da família e dos alunos do 2º C.

León: [...] aquela é a melhor. Tem uma classe média... maior. Esse termo não existe, certo? Mas, pela pobreza geral do bairro, aquela classe é classe de classes médias.

(...)

Pesq.:mas eles não são classe media!

León: classe média ... diria assim ... Seria o que chamaríamos de classe C, né. Porque o resto seria D e E.

Assim, pelo fato de pertencerem às classes ditas C, D, e E, haveria na família uma desigualdade educacional dos pais que levaria os filhos a não se envolverem com os estudos, conseqüentemente, construindo a *falação* em sala de aula.

Novamente, esse raciocínio não deve ser considerado inteiramente verdadeiro e de efeito imediato. Evidentemente, não há como negar o déficit intelectual que as diferentes classes sociais brasileiras possuem. Isso, obviamente, em função das dificuldades socioeconômicas e políticas em terem acesso à nossa herança cultural. Mas, essa é outra discussão.

O que permite contrapor a essa colocação são dois fatos que vivi durante o período exploratório da pesquisa. Primeiro, uma das alunas comentou comigo, informalmente, acerca de leituras que estaria fazendo. Ao ser perguntada se gostava de ler, obtive a resposta afirmativa, mas eram livros de sua escolha e preferência, "*diferentes daqueles da escola*". Segundo, ao contatar um dos responsáveis para solicitar a autorização para a participação de uma aluna na pesquisa, acabo por saber que o senhor de 60 anos era um entusiasta estudante da língua tupi-guarani (coisa que a própria aluna ironizou) e me pediu se eu poderia ajudá-lo a localizar o professor Eduardo Navarro[61], com quem gostaria de fazer um curso. Confesso que fiquei surpresa. Por fim, encontrei o site na USP e a ele indiquei, tendo sido presenteada com uma linda frase em tupi-guarani declamada pelo senhor. É claro que esses dois fatos poderiam ser considerados meramente pontuais. Mas não serviriam de indicativo negador da relação pai-deficitário-intelectual-filho-igualmente-produtor-de-falação? Não estaria isso revelando

[61] vide site: http://www.fflch.usp.br/dlcv/tupi/

o próprio desconhecimento acerca do corpo discente por parte da escola e dos professores?

Já foi colocado anteriormente que os jovens mantêm uma relação muito própria com o saber. Essa relação entre a condição social da família e a atitude do aluno no âmbito escolar vem permeada pelo discurso da chamada sociologia da reprodução. Charlot (2000:23-24) cuida desse assunto na vertente do fracasso escolar que eu estendo para a vertente da *falação* em sala de aula. Segundo o autor, as sociologias da reprodução (em especial a teoria de Bourdieu) estabelecem uma correlação estatística entre as posições sociais dos pais e as posições escolares dos filhos. Ao fazerem isso, correm o risco de uma falsa interpretação, como também, ao entenderem que o termo reprodução como ação de reproduzir, consideram que a posição dos pais produz as dos filhos.

Para ele, apesar de haver uma relação entre origem social e fracasso escolar, não se pode dizer que a origem social produza o fracasso escolar. Nesse caso, cometer-se-iam dois erros: 1) significa passar de variáveis construídas pelo pesquisador para realidades empíricas; 2) interpretar um vínculo em termos de causa efetiva, de ação empírica. Uma segunda interpretação abusiva pelas sociologias da reprodução é quando se pensa a diferença como deficiência sociocultural. Para Charlot, a diferença sociocultural não é um fato, mas sim uma construção teórica, uma maneira de interpretar o que está acontecendo em sala. É fato que se constata que certos alunos fracassem na aprendizagem e que pertencem a famílias populares, mas nada mais. Para ele, "[...] *Falar em deficiência e atribuir esses fracassos à origem familiar não é dizer sua prática: é, sim formular uma teoria"* (Charlot, 2000:25).

Estendendo-se essa consideração de que diferenças ou deficiências, sociais e intelectuais, não podem ser tomadas como causadoras diretas de ações dos alunos, posso levantar o questionamento de que a questão das famílias desses alunos se encontrarem em situação de déficit (aos olhos do professor) sociais e educacionais não seja o elemento reprodutor para a produção da *falação* em sala de aula, via falta de correções comportamentais e de estímulo aos estudos. Ou seja, o primeiro teria efeito imediato ao segundo. A princípio, os dois exemplos citados quebram esse raciocínio.

De certa forma, esse pensamento de relação reprodutora entre dois fenômenos também poder ser levado ao conceito de família desestruturada e aluno falante da professora Anita.

Assim, no meu entendimento, a consideração do professor León na relação pai-deficitário-educacional e alunos-igualmente foi elaborada porque o professor revela ter uma concepção sociológica reprodutora das experiências sociais. Quer dizer, o professor enxerga as experiências sociais entre indivíduos como reproduzidas, colocando-as como razão extensiva para os alunos falarem tanto em sala. Assim, a deficiência sociocultural leva a uma deficiência intelectual que gera um subproduto: a *falação*.

O grupo seguinte de razão aparente da *falação* é o de fundo natural, da própria natureza biológica humana.

> Pesq.: é ... por que você acha que isto acontece"
>
> Francisco: é ... que os interesses **agora ... são os hormônios ...**
>
> Pesq.: são os hormônios ((riso))
>
> Francisco: são os hormônios ((riso)). É::: a conversa da namoradinha, do namoradinho, é::: é a conversa do que aconteceu em casa. É::: são questões... fugir, né. Eles querem resolver os problemas deles, de dificuldades, para formar com algum... tipo de prazer, querer transferir para uma alguma forma de prazer, uma forma de fugir das obrigações.

Nesse âmbito, temos que as questões de ordem da natureza humana, da ordem da puberdade seriam as razões para os alunos falarem tanto. Isto é, seus interesses de adolescentes, no aspecto da sexualidade, tornam-se predominantes.

Essa fala do professor Francisco corrobora a fala da professora Anita, quando diz:

> Anita: de falar uns cons outros, de falar uns com os outros e a aula fica em segundo lugar.

Completo com outro excerto:

> Anita: [...] alguns me falaram da situação que vivem, partilharam comigo. E falaram que a: **que a realidade deles em relação a conversar muito é essa falta de alguém para ouvi-los [...]** as mães e os pais não procuram [...] saber se eles estão com problema de comportamento, se ... entendeu? **De virgindade, de sexo, de sexualidade**. Então, os pais não falam, não compartilham com eles, esses problemas fortes na nossa sociedade. Por isso, eles compartilham com os colegas.

A necessidade de falar de questões que preocupam a juventude – sexo, virgindade, sexualidade, namoro – são temas que seriam de grande importância para os alunos, levando-os a colocarem a aula em segundo lugar. Com isso, a provocação da *falação*. Isso se enquadra na ordem das novas necessidades trazidas pelo biológico: hormônios. Ou seja, os estímulos que a natureza biológica traz para a juventude são mais importantes que a aula. A escola, por sua vez, também não atende a essa necessidade dos alunos nessas questões das novas exigências da vida dos adolescentes. Isso fica mais claro quando ligamos com a reclamação de solidão do professor frente aos problemas individuais dos alunos feita pela professora Anita.

> Anita: [...] mas, o professor não tem Tempo para conversar... **são MUItos alunos**. Fátima, eu tenho ... eu estava contando meus alunos que eu tenho este ano. Eu tenho quase 1.000 alunos. Eu tenho 872 alunos**.** Eu contei. **Um professor que tem 872 alunos, imagine ... ele vai ter tempo para resolver tantas situações difíceis e diferentes?**
>
> Pesq.: pessoais”
>
> Anita: pessoais.
>
> Pesq.: nem sempre educacionais”
>
> Anita: nem sempre educacionais. Às vezes, por exemplo, eu chamo alguns pais pra conversar. **Mas o tempo que eu tenho pra conversar com os pais é o tempo que eu estou na sala de aula também. Imagina!**

Dessa maneira, as razões de ordem da natureza humana apresentadas como incentivadora da *falação* em sala de aula estão, de um lado, ancoradas nos interesses dos alunos em questão de sexualidade, drogas, namoro etc; de outro, na escola que não as atende como instituição social, nem tampouco os professores por falta de condições para isso, e nem tampouco a família. Restando no meio, os adolescentes. A razão de fundo da natureza é uma das razões para explicar a *falação* em sala de aula, de manifestação aparente.

O terceiro e último quadro diz respeito às atitudes individuais dos próprios alunos. Um sentido comum entre os professores durante as entrevistas foi: *"Eles não estão nem aí"*. O subtexto disso é o desinteresse dos próprios alunos, a desvalorização dos estudos ou a escola serve a motivos adversos à educação em si.

León: [...] ele não tá nem aí com a escola.

Francisco: [...] é::: que eles acreditem que a biologia, a matemática, a filosofia, as disciplinas comuns da escola possam colaborar pra que eles possam estar continuando seus estudos, e::: viver a vida na sociedade.**Eles acreditam que isto, muitas vezes, não tem significado.**

(...)

[...] porque **eles acreditam que ... eles precisam do diploma** ou **estão condicionados... a::: tá vindo para escola**, **muitas vezes, também, o conselho tutelar.** Porque se não vem, se for menor, o conselho vai atrás, né. É::: **os pais obrigam sair de casa, ta vindo pra escola, pra dar menos trabalho em casa** ... então, é, é um momento também... onde os pais... eles aproveitam o tempo... longe dos problemas, os problemas de relações de relações com os próprios filhos.

Anita: **Eles não têm tanto interesse quanto eu gostaria que eles tivessem.** Porque, você assistiu a uma das minhas aulas que eu trabalhei a música, as imagens, quer coisa mais rica do que isso? Eu trouxe para a discussão... uma questão muito importante relacionada à própria música e depois fiz uma intertextualidade da música. Uma coisa que não é uma coisa fácil de fazer. Uma coisa que você tem de planejar muito.

A questão repousa sobre o desvincular dos alunos em relação aos estudos, no seu desinteresse por eles, por não terem significado, por terem um significado teleológico (a mera busca do diploma), por serem obrigados a vir para a escola, devido a forças superiores de poder (pais, conselho tutelar)[62] ou simplesmente por não se interessarem, mesmo tendo uma aula que prima pela qualidade do pensamento crítico. Em suma, os alunos são desinteressados por diversos motivos. Esse desinteresse leva-os a falarem em sala.

Em resumo, as razões que explicariam o comportamento que gera a indesejável falação seriam:

a) **Questão de fundo familiar**. Primeiro, a família desestruturada, desorganizada tem um déficit de atenção para com os filhos, gerando um déficit moral em seu comportamento na escola, que se materializa na *falação* em sala de aula. Em última instância, esse déficit de atenção poderia ser traduzido como o desinteresse da família para com o aluno. Segundo, a deficiência socioeconômica da família leva a um déficit intelectual, ou sociocultural, dos pais que influencia o filho a não se engajar nos estudos, logo, permitindo o surgimento da *falação*. Poder-se-ia dizer que ambos os conceitos são construções ideológicas dos professores que interpretam as razões a partir de um ponto de vista axiológico: a visão de família e a concepção sociológica de reprodução das experiências sociais.
b) **Questão de fundo da natureza**. A razão motivadora da falação seria os impulsos e estímulos da puberdade que fazem florescer interesses para a natureza biológica do aluno. Interesses como sexualidade, virgindade, namoros, além, de drogas etc tornam-se mais importantes, neste momento de vida dos alunos do que a própria aula.
c) **Questão de fundo individual** (subjetivo) do aluno. A falta de interesse do próprio aluno, com a escola, com os estudos, causada por diferentes motivos (estudos não têm significado, significado de finalidade

[62] Notem novamente o retorno do desinteresse da família (déficit de atenção) na fala do professor Francisco, agora, no sentido de livrar-se dos filhos por ser um problema, mando-os para a escola. No subtexto temos: a escola seria o lugar de reunião de problemas externos a ela, com os quais ela não tem nada a ver diretamente, trazendo dificuldade para o ambiente educacional.

pragmática, ameaça do Conselho Tutelar e dos pais, o desinteresse em si) seria a razão que levaria os alunos a produzirem a *falação*. Essa questão poderia ser traduzida em seu subtexto de desinteresse dos próprios alunos.

Enfim, essas três questões explicariam, inicialmente, as razões da *falação* em sala de aula segundo os professores: o desinteresse familiar e seu déficit intelectual, as provocações biológicas e o desinteresse em si do aluno seriam as razões que levariam ao inaceitável comportamento, cuja *falação* estaria entre as materializações desse agir em sala de aula.

O que temos aqui? As razões repousam sobre a responsabilidade do outro, isto é sobre a clientela – motivo da existência da escola. Elas estão fora da escola. A própria instituição social educacional não entra no jogo das interpretações iniciais para o apontamento das razões que explicariam a falação por parte dos alunos. Quer dizer, nesse primeiro momento, o quadro atual político e social da educação e suas influências sobre o corpo discente não consta nas considerações dos professores. Isso está nublado.

Se ligarmos isto com as fortes emoções que norteiam a interpretação dos significados, poderemos ver que o caráter emocional, afetivo, também está presente. Se Bakhtin (1929/2004:31-38) nos diz que o signo nasce ideológico, refletindo e refratando a realidade (pode apreendê-la com fidelidade ou pode distorcê-la, conforme Konder, 2002:115), uma vez que nasce a partir de um sujeito falante que se expressa localizado em uma posição de valores axiológicos na malha social e, juntamente com ele, considerando a relação dialética da emoção e da razão na formação dos conceitos em Vigotski (1926/2004:127), assim dizendo os enunciados são signos ideológicos e emocionais, podemos entender que, também, as interpretações das razões aparentes para a *falação* estão permeadas por essa experiência emocional, como um todo, pois causa afecção que incide sobre a compreensão do fenômeno[63]. Com efeito, os significados e as razões aparentes

[63] [...] A teoria fundamental de Spinoza (1911) é a seguinte. [...] [ele] afirmava que o homem tem poder sobre os afetos, que a razão pode alterar a ordem e as conexões das emoções e fazer com que concordem com a ordem e as conexões dadas pela razão. Spinoza manifestava uma atitude genética correta. No processo de desenvolvimento ontogenético, as emoções humanas entram em conexões com as normas gerais relativas tanto à

estão permeados de lógica e afeto (aquilo que afeta) em suas interpretações da *falação* por parte dos professores participantes.

Resumindo. Nessa primeira parte da análise de dados sob a perspectiva dos professores, encontrei os significados e as razões em suas manifestações aparentes, interpretados a partir de uma condição emocional provocada pela experiência no contexto escolar, caracterizada como precária e também a partir de posições ideológicas produzidas pelos índices de valores axiológicos em que os professores se localizam na prática social, de onde interpretam a experiência social da educação, ou seja, a maneira como olham o mundo e a *falação* no contexto escolar. Entretanto, há um ponto que, no meu entendimento, escapa ao olhar dos professores: a condição dos alunos como sujeitos retomarem as experiências sociais e ressignificá-las, objetivando-as de maneira singular. Faço menção às palavras de Lane (1984/2004a) quando discute a análise de Leontiev sobre a questão da linguagem, para ilustrar minha colocação:

> [...] *se, por um lado, os significados* atribuídos às palavras são produzidos pela coletividade, no seu processar histórico e no desenvolvimento da sua consciência social, e como tal, se subordinam às leis histórico-sociais, por outro, **os significados se processam e se transformam através de atividades e pensamentos de indivíduos concretos e assim se individualizam, se "subjetivam",** na medida em que "retornam" para a objetividade sensorial do mundo que os cerca, **através das ações que eles desenvolvem concretamente** (Lane, 1984/2004:33-34).

Apresento o quadro abaixo para melhor visualização, salientando novamente que o mesmo deve ser lido, mantendo relação com as ponderações já levantadas em que a emoção, a razão, a história social, as tomadas de posições mantêm uma relação dialética.

---

autoconsciência da personalidade quanto à consciência da realidade. Meu desprezo por outra pessoa entra em conexão com a valoração dessa pessoa, com a compreensão dela. E é nessa complicada síntese que transcorre nossa vida (Vigotski, 1926:2004:126-127).

	Sentidos aparentes	Significado aparente: da ordem do emocional	Razões Aparentes: da ordem da ideologia	
Francisco **Anita** **León**	Ocorreu um movimento de **natural** para **dificuldade de controle**, em que a tolerância foi preciso, atualizando-se para um **abuso de direito absurdo** por parte dos alunos. Ocorreu um movimento de uma **dispersão,** uma **dor de cabeça** para um **impedimento de sua ação docente,** revelando o inconformismo da professora. Ocorreu um movimento de uma **incivilidade** para um **evento sem significado**, cuja indiferença subjacente à sua fala mostra seu desagrado e desapontamento com a educação como um todo.	• **Abuso** de direito **absurdo** de difícil controle. Marca a indignação do professor. • **Dispersão**, dor de cabeça, **impedimento** de ação docente. Marca o inconformismo da professora • **Incivilidade** desagradável de suportar **merecedora de controle disciplinar**. Marca o desagrado e a decepção do professor. Em certa medida a raiva e a ironia do professor.	**De fundo familiar**: 1) <u>Desinteresse da família</u>. A família desestruturada tem a presença de um déficit de atenção gerador de um déficit moral. 2) <u>Deficiência sociocultural.</u> A deficiência socioeconômica leva a uma deficiência intelectual. Ambos se reproduzem nos alunos. Estimuladores do comportamento em sala de aula, incluindo a falação. Ignora-se a condição de ressignificação das experiências pelos alunos. **De fundo da natureza:** Impulsos e estímulos da puberdade colocam a aula em segundo lugar. **De fundo individual:** Falta de interesse dos próprios alunos nos estudos causados por: não ter significado, interesse teleológico pela educação, ameaças (Conselho Tutelar, pais), desinteresse em si.	**P** **E** **S** **Q** **U** **I** **S** **A**
		Registram um movimento de oscilação de sentidos quando de sua construção, marcadamente emocional. Há uma relativização do significado: se tirar o espaço do professor é indisciplina, caso contrário, não é.	Registram uma construção a partir de posições ideológicas, marcadas por índices de valores axiológicos.	**D** **O** **R** **A**
EMERGENTES DE UMA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO SOCIAL E ESCOLAR CARACTERIZADA POR CONDIÇÕES PRECÁRIAS				

Quadro 3 – Manifestação Aparente – Professores

Esses significados e razões são considerados aqui manifestações aparentes porque foram derrubados pelos próprios professores em seus próprios discursos. Isso será tratado adiante.

4.2 Na perspectivas dos alunos

Professores e alunos são muito parecidos. Se de um lado, o professor olha para a *falação* e encontra nela seu significado de emoções negativas e atribui tal fato a elementos externos a eles, (tais como a família, os alunos, quer de natureza biológica ou não), de outro, o aluno também enxerga a *falação* no outro: no professor, na escola, e seus pares. A diferença entre eles é da direção de onde olham: um para o outro.

4.2.1 Manifestação Aparente

O primeiro dado importante a ser mencionado no que diz respeito à interpretação dos alunos acerca da *falação* é que há um reconhecimento da existência do fenômeno, isto é, os alunos não a negam, coisa que eu esperava que acontecesse. Para eles, o fenômeno *falação* existe; é concreto.

> Pesq.: fala um pouquinho da classe.
>
> Mael: ah, eu acho a classe, ingual, pra ce ver que tem gente que sent/ senta em grupo. Porque, sei lá, são duas pessoas, uma do lado da ou:::tra. Ce vê que mais as meninas que fica conversando, conversando muito. E eu acho que eles senta em dupla, fica sempre, aí, faz um negócio num dia, ah, fica tocando no assunto. Aí, conversa muito, num respeita, aí vai um professor que num respeita, aí coloca toda a conversa em dia. Ixi, a maior bagunça, pra sala toda, aí num respeita ninguém. Ingual, vocês vai perguntar, e não é só nossa sala. Varias salas que são assim.
>
> ***
>
> Rel: a conversa deles. Eles falam muito alto, assim, do fundo, do outro lado, vêm muita conversa.

***

May: ah:::, é um monte de pessoa gritando, conversando, tipo, às vezes, o professor fica irritado, mesmo porque não consegue passar a matéria ou explicar. aí fica irritado, aí grita, aí o, eu acho que de vez em quando tem razão, porque tem aluno que não respeita, mas eu não acho legal ficar gritando, mas, às vezes, os alunos passam da conta.

***

Dio: [...] porque muitos, pessoas, conversam demais, conversam coisas que não tem nada a ver com a matéria, bobeira, zoa com a professora, e aí ...

***

Pam: eu sempre estudei aqui, desde a terceira série. E sempre assim, os alunos sempre falam muito alto e os professores mais alto

***

Elle: e você entender que eles falam, porque::: é muita bagunça, que não tem como você saber o que eles estão falando, porque faltam todos muito alto, ao mesmo tempo, e você vai entender quem esta do seu lado, isto se você entender. Como (+) eu quase não entendo a (cita o nome da amiga em entrevista), porque ela fala muito baixo. E eu já não, eu falo muito alto e a sala inteira fala muito alto.

Vimos aqui o reconhecimento do fenômeno produzido pelos alunos, não há sua negativa. De fato, a sala fala muito e muito alto. Dessa forma, a descrição da *falação* no conto é endossada pelas palavras dos alunos. Indo de carona, noto que já também um reconhecimento de seus efeitos negativos sobre os professores (*não consegue passar a matéria, explicar; fica irritado; grita mais alto*), porque os alunos 'passam da conta'. Ou seja, mesmo não sendo aceitável o professor gritar, os alunos acabam compreendendo, porque a classe extrapola a medida. E com isso nos encaminhamos para os primeiros sentidos que os alunos dão à *falação*: falta de respeito com o professor (*de vez em quando tem razão, porque tem aluno que não respeita).*

4.2.1.1 Sentidos e razões aparentes

A partir do momento em que temos o reconhecimento da concretude da *falação* assumida pelos alunos, a questão seguinte é saber seus sentidos e

significados e as suas razões para os alunos. Dessa forma, o que se tem é que a *falação* é uma bagunça, e, por isto, um desrespeito ao professor.

Ada: só **bagunça**, né.

Pesq.:você acha bagunça"

Ada: ah, eu acho. Na maioria das vezes é.

Pesq.:cê acha.

Ada: é.

Pesq.:ce ta falando de sua classe agora"

Ada: é ... na minha classe (+) não só de minha classe. A maioria das classes, né. Eu acho que vai do professor (+)

***

Pesq.:[...] você tá chamando isso **de bagunça**, né'

Mael: é.

Pesq.:você acha aquilo é uma bagunça.

Mael: é. [...]

***

Rel: [...] eu sempre achei isso [debate] legal, porque isto mostra a visão de cada um. Mas, por exemplo, em nossa sala é difícil fazer isso.

Pesq.:por quê"

Rel: por causa que todo mundo já está acostumado a ficar conversan:::do e já vira aquela coisa. Ontem, por exemplo, quando a gente tava falando, ficou **aquela bagunça** assim um pouco, a gente conseguiu até falar alguma coisa, mas ... não foi o suficiente.

Por hora, temos que os alunos reconhecem a presença da *falação* em sala de aula adquirindo um sentido de bagunça e, por sua vez, de falta de

respeito ao professor que quer dar sua aula, passar a matéria, dar explicação, mas não consegue.

Contudo, exigiu-se um maior detalhamento do que seja bagunça para os alunos: a *falação* em si e somente ou outros atos? O que se obtém é uma relativização da *falação* com o sentido de bagunça que, por extensão, poderia ser incluída no âmbito da indisciplina.

Pesq.:e como é que é, eu queria que você me falasse um pouquinho de sua experiência lá na sala de aula, que como nós sabemos conversa bastante, ou não, você acha aquilo normal'

Dio: não, em algumas partes é normal, mas em outras bem que exagera.

Pesq.:quais são as partes normais e quais as partes que são exageradas"

Dio: **as partes normais** é quando a professora fala: "Ó, **pode conversar baixinho**, ou não fala nada, passa a lição na lousa, mas todo mundo copiando, **falando, mas tando a matéria no caderno.**

Pesq.:certo.

Dio: agora, **as partes que eu não acho normais é gritaria, batendo cadeira**

Pesq.:isso ocorre lá"

Dio: ocorre. ocorre [...]

***

Pesq.: e aquelas conversas em sala de aula que você chamou de baderna, não foi isso"

Dao: não ...

Pesq.:você está falando daquelas conversas"

Dao: **não só das conversas,** mas o **desrespeito aos professores, sai entra da sala, e anda na sala e joga papelzinho, isso é uma bagunça. Já a conversa não sei.** O jovem costuma conversar mesmo, e conversa e **num tem hora pra falar. Se bem que alguns exageram, né.** Acho que deveriam ter respeito **pelo menos a hora que a professora está explicando**, nem isso...

não se coloca entre os elementos da indisciplina (entrar e sair, arrastar cadeira, atirar papel); que ela tem um determinado lugar e tempo dentro da aula (quando o professor explica, passa a lição). Cabe salientar a questão da natureza: "o jovem costuma falar e não tem hora para isso". Mesmo considerando-se o natural do falar, cabe ao jovem diminuir a *falação* para os momentos que sejam do atuar docente. Se o jovem conversar em tom baixo, ou se silenciar na hora da explicação, isso não pode ser encarado como bagunça ou indisciplina, porque é da natureza falar. Quer dizer, é aceitável falar baixo em outros momentos da aula, porque assim estariam respeitando o espaço educativo do professor; caso contrário, não. Enfim, a *falação* inclui-se em outras ações indisciplinares quando passa da conta do suportável para a aula acontecer.

May: [...] mas, às vezes, os alunos passam da conta.

Pesq.:e o que você acha disso" [...] Cê tá falando daquela converseira, né. Que você está chamando de conversas, gritar. É isso"

May: é. hã, hã.

Pesq.:você chamou de bagunça'

May: é.

Pesq.:você acha que isto é uma indisciplina"

May: eu acho que é porque

Pesq.: ou não”

May: os alunos num (inaudível) nada. O professor tá lá, mas é a mesma coisa que nem tá, entendeu” Acho que é **um pouco de indisciplina também.**

No excerto abaixo, pode-se observar a relação que é feita entre a naturalidade da *falação* e a necessidade de ser feita de maneira moderada; delineando a indisciplina e, conseqüentemente, distanciando a *falação* como ato marcadamente indisciplinar: se souber como conversar (tom baixo, não interferindo etc)

Pesq.: você chama aquelas conversas de má educação”

Jine: **nem tanto as conversas,** professora, porque muitos alunos, **tudo bem, conversar é uma coisa à parte, você precisa saber conversar,** mas têm muitos alunos que desrespeitam os professores: xingam, faz de tudo um pouco.

A relativização do sentido de *falação* como indisciplina recai em dois fatores: a) volume; b) no desrespeito ao professor. Quer dizer, quando o aluno fala a ponto de impedir o trabalho do professor (desrespeito) isto é uma bagunça, uma indisciplina, mas não absoluta, mas sim, ‘um pouco’, porque é da natureza do jovem falar.

Por aqui já começamos a ver certa dicotomia. De um lado, o sentido de bagunça, desrespeito, indisciplina relativa que significa a reificação, pelos alunos, dos discursos das práticas disciplinares. Isto é, os alunos tomam para si como inadequado aquilo que foi dito para ele que era certo e correto em conduta. Não estou dizendo que reconhecer e respeitar o lugar do professor não seja um ponto positivo aqui: o aluno reconhece o papel do professor. Por outro, o aluno nos diz que sua natureza precisa falar; que não é possível impedir, porque é do natural da vida. A dicotomia está em que ao mesmo

tempo em que o aluno sabe do comportamento inaceitável, ele também reclama sua necessidade de falar.

No meu entendimento, o conflito se dá nesta hora no espaço da sala de aula. Como lidar com isso, tanto por parte dos professores quanto dos alunos? Retomando a fala do professor PF (*"se fossem conversas razoáveis")* com as acima apresentadas, veremos que a dificuldade vem de ambas as partes (professores e alunos): não sei lidar com isso. Ou seja, "eu preciso falar" (aluno), "mas você não pode, porque preciso dar aula" "Se você falar, eu não consigo ensinar" (professor).

Enfim, em uma primeira tomada, a *falação*, para os alunos, é um fenômeno assumido; tem o sentido inicial de bagunça, que provoca um desrespeito, logo, uma *bagunça desrespeitosa* para com o professor, e que poderia ser incluída na indisciplina se passar dos limites das medidas aceitáveis para o andamento da aula e de respeito ao professor e das normas estabelecidas como boa conduta social. Entretanto, mantendo-se dentro dos limites, o suficiente para permitir a natureza falante do ser humano e acontecendo fora do momento da explicação, não pode ser considerada uma indisciplina, mas sim uma ação aceitável, porque é da natureza falar.

Desse modo, vejo uma dicotomia entre a recoisificação dos discursos ideológicos presentes na sociedade acerca do comportamento normatizado para a boa conduta e a indicação da naturalidade da fala. Com isso, pode-se dizer que há três elementos até aqui: o reconhecimento do fenômeno e dos seus efeitos negativos sobre o professor; o sentido aparente de bagunça desrespeitosa e a relativização da *falação* como indisciplina. O todo desse conjunto indica que para os alunos, inicialmente, a *falação* tem uma significação de ação ruim apesar de ser uma exigência da natureza.

Há um ponto a destacar. Para os alunos, de uma forma geral, o responsável pela *falação* em sala de aula é o outro – o colega de classe. Quando o aluno indica sua participação na *falação* ele faz com reticências, como um '*mas eu'*. Ele minimiza sua participação e enfatiza os demais colegas de classe, ou seja, a responsabilidade está nos outros. Notem o uso da terceira pessoa: eles, as pessoas, os outros etc.

Pesq.: o que é aquilo pra você”

Ada: pra mim” ah, eu vou ser sincera. Eu **acho normal as pessoas conversarem** e tudo mais, mas tem **gente que extrapola** a gritar (+). **Eu GRIto de vez em quando, tudo bem, mas (+) eu acho que tem gente dentro da sala que extrapola,** o professor quer explicar, mas não deixa explicar.

***

Pesq.: e como você se coloca diante desse acontecimento lá na sala de aula, dessas conversas, dessas gritarias, desse fala alto, o que é isto pra você” O que significa isto pra você”

May: ah, eu sei, eu sei que **eu converso, mas...**

Pesq.: você conversa”

May: **eu converso um pouco, mas** na **hora da explicação eu procuro ficar quieta,** entender o que o professor fala, tipo, **os outros, tem uns que não respeita, mas eu me coloco no meu lugar.** Se eu quero aprender... eu vou prestar atenção.

***

Rel: [...] (+) **muitas pessoas** assim não respeitam os colegas, por exemplo, da sala/ conversas, eu acho **todo mundo conversa, normal,** mas **eles** extrapolam demais assim. Tem hora que **a gente não suporta mais.**

Pesq.: o quê”

Rel: **a conversa deles. Eles** falam muito alto, assim, do fundo, do outro lado, vem muita conversa. **Tudo bem que tem hora que todo mundo conversa,** por exemplo, **eu converso bastante, assim, mas se o professor** tá assim pedindo silêncio, **eles num consegue mais parar.** Acho que virou um vício isso (+) eu não sei o que acontece.

***

Pesq.: o que você acha daquelas conversas na sala” qual a percepção que você tem daquelas conversas lá na sala”

Quel: às vezes quando **os alunos conversam** entre si, né, você pode ver que (+) tem (+) tem vezes até que os **alunos ficam quietos**, até prestando atenção no professor tal

***

Jine: [...] Eu sou as/**eu que eu sou uma aluna dedicada. Eu posso até conversar, mas na hora de fechar minha boca eu fecho,** na hora de prestar a atenção eu fecho, na hora de

respeitar o professor eu desrespeito/eu respeito. [...] por que **tem gente** que chega (+) tá lá, o professor tá querendo explicar e tá falando, ta falando, tá falando, ta tacando papel. Eu não sou uma aluna assim.

Pesq.: mas, mas

Jine: **também eu não sou perfeita.**

Pesq.: mhum.

Jine: ahn.

***

Pesq.: você acha que aquilo é uma bagunça.

Mael: é. eu não vou falar também que, nossa, eu sou santo. Eu não sou, ninguém é santo, mano. Todo mundo erra**, mas vai daquilo, você vê umas pessoas, às vezes, até irrita.**

A relação que se tem aqui é a oposição entre o "eu" e o "outro". No "eu" desvela-se a preservação da auto-imagem ("eu falo, mas..."; "eu não sou santo, mas...", "eu não sou assim"). No "outro", temos a responsabilização pela falação. Mesmo que o aluno se inclua em todo o agir em classe, cabe ao outro a responder pelo ato. Ou seja, ele se preserva e responsabiliza o outro. Mediante isto, havendo tantos "eus" dizendo-se silenciosos, respeitadores, disciplinados, há uma pergunta que não cala: sendo assim a *falação* não deveria ter o menor volume, logo, nem poderia ser nomeada? Em outras palavras, o que levaria os alunos a se unirem na *falação*? Há quatro dados que iluminam esta questão e rompem com o discurso dos alunos: falas dos alunos Dio e Mael, e dois eventos já registrados no breve perfil biográfico das alunas Pa e Ge. A casualidade pode ser um dos motivos para a adesão na falação.

Dio: [...] **até eu de vez em quando dou uns gritos**, mas, mas ocorre.

Pesq.: e porque faz isso"

Dio: às vezes **uma zoeira que aconteceu na sala**, às vezes, um, **algum desrespeito o próprio aluno com outros**, às vezes, acontece isso também, é bem capaz de, direto acontece isso, também, né.

Como também, ser uma questão maior: o desejo de pertencimento ao grupo.

> Mael: [...] às vezes o cara tá, dá maior raiva (fala com tom de raiva), às vezes você quer APRENDER e cê num pode, porque tem gente fazendo barulho. Porque **você, ah, acabando entrando na mesma onda**: "**ah, tem tal gente conversando, ah, porque que eu não posso conversar? Ah, vamos conversar. Ninguém tá aí pra aula mesmo. Só eu vou ficar fazendo lição?"**
>
> Pesq.:mhum.
>
> Mael: **até, eles entram na onda e aí vai, faz uma brincadeirinha, faz aquilo [...]**

O aluno adere à *falação* porque vê que ela é predominante entre os colegas – seu grupo social – e não participar dela é ficar de fora, ou seja, de fora das relações pessoais em sala de aula. O sentido de pertencimento ao grupo é uma questão marcante para os alunos. O exemplo da prática disto está no fato de Pam e Elle terem aderido a um cabular de aula e por terem mudado de lugar no final de 2007, indo sentarem-se no fundo com os 'tais alunos falantes e bagunceiros'. Isso tudo para não serem nomeadas de santinhas, consideradas excluídas (serem marcadas, isoladas) do grupo e para não sofrerem sanções ou retaliação por parte do grupo de alunos da classe ("não caírem em cima da gente").

A questão dessa atitude nas inter-relações pessoais revela a organização de forças de poder que se articulam. Frente a isto, o aluno reproduz o comportamento do grupo para ter seu lugar de referência em sala de aula – sua identidade na integração social. Todavia, ele faz sem crivo crítico; não analisando os prós e contras, mas simplesmente participando para não ficar de fora. Falta filtro crítico e prevalece a força do grupo. Nesse sentido, Grinspun (s/d) em seu artigo *"A razão dos afetos"*, coloca que quando falamos em juventude devemos tomá-la como uma categoria social; sendo uma representação sociocultural e uma situação social, e *"deveríamos falar em tribos e galeras e não em jovens como um todo, visto que eles sempre se dividem em grupos ou subgrupos"* (Grinspun, s/d:33). A questão do pertencimento é fundamental para o jovem, segundo a educadora:

> [...] as amizades representam para eles o presente, **o pertencimento** a um clã com o qual **se identificam**, seja uma galera, uma tribo, **seja simplesmente um grupo.** O amigo traz a afirmação necessária para a auto-estima do jovem, pelo fato **de ser aceito por seus pares** (Grinspun, s/d:.36) [grifos meus].

Com efeito, participar da *falação* é fazer parte de um grupo que o caracteriza no contexto social em que vive.

Retomando a questão temos outra dicotomia. De um lado, a relação eu-outro na preservação de si mesmo-responsabilização do outro. Em sua auto-imagem, o aluno é aquele que é solidário, respeitador, faz silêncio, e ao falar faz de maneira moderada, não significando prejuízo para o entorno escolar. Já o outro, é aquele que é desinteressado, não respeita, conversa, xinga, não dá oportunidade para o agir docente, portanto, o responsável pelo problema da *falação*. Existe, assim, a separação entre o eu e o outro, no sentido de que 'eu sou melhor que ele'; e 'ele, o problema'. Por outro lado, temos a adesão à *falação*, para garantir o seu pertencimento ao grupo, para impedir o seu isolamento, uma vez que o jovem tem no grupo a busca de sua identidade psicológica e social.

A presença desta dicotomia pode ter levado os alunos a emitirem frases como:

Mael: [...] acho que virou um vício (+) **eu não sei o que acontece.**

***

Jine: ah, eu acho **que porque ... deix'eu ver, deix'eu pensar**

Pesq.:nunca pensou nisso antes"

Jine: **eu nunca pensei nisso antes.**

***

Quel: [...] ah, eu ... **num sei muito bem assim explicar**

***

Pesq.: num::: não teria um motivo pra eles (+) se comportarem daquela maneira'

Dao: acho que não. **eu não sei, deve ter mas ...** ((riso)). [...] **sei que é parte da vida,** que é parte de tudo, que é (+) saber o que aconteceu com o outro e::: **[...]**

Após um determinado tempo que a entrevista havia transcorrido, foi possível que eu notasse que, no início, a questão da falação não estava muito clara para os alunos. Era como seu eu tocasse em algo que estava ali, mas não tinha sido percebido pelos alunos como tal. Em outras palavras, eles sabem da existência, sabem dos seus efeitos, mas não tinham a *falação* de forma organizada em sua consciência; não haviam sistematizado a *falação* como um todo em seu pensamento. Podemos levantar essa questão pelo uso das frases: *deix'eu ver, deix'eu pensar; não sei explicar; não sei o que acontece, eu sei, mas....* Indicava que eu tocava em algo não conscientizado, mas que no desenrolar da entrevista, o aluno foi construindo a significação da falação. A questão se abriu mais quando eu perguntava: por quê? Essa indagação levava o aluno a buscar alguma resposta que estava lá no recôndito de sua experiência que precisaria ser trazida à tona.

Resumindo, na manifestação aparente da *falação* temos: o *reconhecimento* de sua concretude e de seu efeito nocivo de caráter emocional e da prática na ação educativa do professor. O seu sentido é uma *bagunça desrespeitosa* que guarda certo grau de relatividade: se exceder a medida do aceitável, ela se inscreve no quadro da indisciplina; caso contrário, não. Isso porque é da natureza dos jovens falarem com seus pares, portanto, aceitável como normal em sala de aula e não denota falta de respeito ao professor.

Tomar a *falação* pelo seu sentido de baderna, desrespeito, indisciplina é reificar os discursos circulantes acerca da normatização da conduta social. A dicotomia está em o aluno reificar os discursos e, ao mesmo tempo, registrar a *naturalidade da falação*. O terceiro e último elemento está na relação preservação de si - responsabilização do outro. O aluno coloca nos ombros

dos pares a responsabilidade pela produção da falação e minimiza a sua, por meio da moderação nas falas (eu, mas...).

Aqui, também, surge uma dicotomia: a própria existência da *falação* versus os tantos 'eus' silenciosos e disciplinados. Essa relação se aclara quando se entende a agregação do aluno ao grupo, devido à importância do pertencimento ao grupo social em que quer se inserir. Ou seja, mesmo havendo o reconhecimento da *falação* como algo negativo, o aluno participa dela para não ser isolado do grupo que o identifica social e psicologicamente.

Assim sendo, em termos de dicotomia, têm-se duas: a) a pungência natural da *falação* e a inscrição nas inter-relações de seu grupo social, isto é, da ordem da natureza e da ordem da sociedade. Tudo indica que por essa dicotomia o aluno é levado, inicialmente, a não ter uma elaboração mental ampla da *falação* que, por sua vez, foi sendo desenvolvida, organizada ao longo da entrevista, quando interpelados pela pesquisadora. Apesar de existente, era algo novo que emergia para ser construído e conscientizado.

Apresento os quadros a seguir para uma melhor visualização acerca da falação sob as perspectivas dos alunos até aqui expostos.

ELEMENTOS	COMPOSIÇÃO
RECONHECIMENTO	♦ Existência ♦ Efeitos negativos: emocionais e na prática docente
RELAÇAO EU-OUTRO	♦ Preservação de si: eu, mas... ♦ Responsabilização do outro: eles, as pessoas, os alunos, gente etc.
ADESÃO AO FENÔMENO	♦ Casualidade ♦ Sentido de pertencimento ao grupo

SENTIDOS APARENTES	SIGNIFICADO
BAGUNÇA DESRESPEITOSA: ♦ Relatividade: se excedente: indisciplina. ♦ Caso contrário, não: é natural; da natureza do jovem.	♦ Coisa ruim. ♦ Reificação de discursos circulantes: normas de conduta social.

DICOTOMIAS	♦ Ordem do natural: a naturalidade da falação Versus ♦ Ordem da sociedade: a inscrição no grupo social que o identifica.

Quadro 4 – Configuração do Fenômeno e seus Sentidos Aparentes-Alunos

Após saber a composição inicial da *falação,* restava a dúvida de qual seria a razão para isso. Quando os alunos participantes e eu explorávamos as possíveis razões que levariam os alunos a produzirem a falação, pude notar que ocorria um encadeamento de razões: **1)desinteresse dos alunos e dos professores**; **2) a relação professor-aluno; 3) a didática do professor**. Ressalto que essa seqüência apontada pelos alunos, que explicaria a *falação*, independe de qual seja o professor que esteja em sala de aula, de qualquer matéria. Isso se ilustra com o exemplo da aula da professora de matemática citado nos procedimentos de geração de dados. Todavia, as razões aqui

apresentadas estão na superfície do fenômeno; são, portanto, as razões aparentes e não aquelas que estão nas suas entranhas e lá se escondem.

A primeira razão aparente, **desinteresse do professor e do aluno,** surge na fala da aluna Quel, por exemplo. Entretanto, revela-se que não é algo muito claro para ela; é como se fosse uma hipótese. Essa observação leva novamente a considerar que o período da entrevista deu oportunidade ao aluno de uma aproximação com o fenômeno de maneira mais orientada. Quer dizer, à medida que as perguntas de o quê, o porquê e suas correlações iam sendo feitas, o aluno pôde organizar seu pensamento em relação à *falação* e seus atores.

Quel: ah, a gente, ah, **num sei** ((riso)) **como explicar (+) deixeu vê, mhum:::**

Pesq.:o que você acha daquelas conversas na sala" qual a percepção que você tem daquelas conversas lá na sala"

Quel: [...] **eu acho que** (aluna pigarreia) tem aulas, assim, tem matérias que, quando os alunos estão conversando entre si, eu **acho que é porque, num ... tipo assim, num se interessam**, né (+) na aula e tal. **Mas, ah, não sei explicar muito bem** assim. **Acho que é isso,né.**

Pesp.:por que você acha que isso acontece" você tem alguma opinião"

Quel: **acho que <u>é::::</u> desinteresse, eu acho do aluno e do professor também, né.** Acho que num/**tem professor que tem interesse** e tal, **mas tem professor que não interesse**, muito.

Pesq.:e por que que o aluno não se interessa"

Quel: **ah, num sei, depende do aluno, né. De aluno pra aluno, aí ...**

Pesq.: da classe como um todo, você teria alguma idéia porque o pessoal fala bastante, lá na sala. num fala"

Quel: **hã, hã (+) ah, eu ... num sei muito bem assim explicar**

Temos aqui a indicação de que a razão da *falação* estaria no desinteresse tanto do professor quanto do aluno, apesar da aluna não "fechar

questão": *"depende do aluno", "tem professor que tem, tem professor que não tem interesse".*

Todavia, a observação do desinteresse de ambos não está muito concretizada – *"ah, num sei muito bem assim explicar"*. A questão da variação de aluno para aluno e de professor para professor leva aquele a não ter uma visão clara ao primeiro contato com o fenômeno para refletir sobre a falação.

> Dao: [...] tem dia que, **eu não sei o que acontece**, também, tem dia que a sala ta::: em paz, outro dia a sala tá aquela coisa. Num sei, **num consigo entender**.

O fato de não saber explicar profundamente a presença da *falação* em sala de aula provoca no aluno a busca por razões no imediato, colocando juntos professores e alunos em relação mútua.

> Lia: **ah, eu não sei explicar, mas** tem professores que os alunos ficam quietos, mas tem outro, **quando eles não vão com a cara do professor, eles fazem aquela baderna, que os professores desistem da nossa sala.**
>
> Pesq.:da sua sala em especial"
>
> Lia: da nossa sala em especial, porque **a nossa sala que::: é mui:::ta bagunça e os alunos não querem muito saber muita coisa, sabe**. (inaudível) mais jovens. **A maioria eles respeita**, mas tem alguns que eles não estão nem aí
>
> Pesq.:o que é não estar nem aí"
> Lia: que **eles não querem nem saber da matéria.**
>
> Pesq.:os alunos ou os professores"
>
> Lia: os alunos.
>
> Pesq.:ah, os alunos.mhum.
>
> Lia: tanto faz se eles passarem numa matéria de um professor ou não. **A maioria é assim.**

Nota-se que o desinteresse em aprender (*"eles não querem saber da matéria* recai sobre o próprio aluno (*"não estão nem aí")*, mas, aponto

novamente, que se refere ao outro (*"eles")*. O aluno enunciador não se coloca nessa posição, mas sim deposita sobre o outro essa enunciação. A consistência do *"não querer aprender"* do aluno está em sua falta de conscientização sobre a importância dos estudos para a vida.

Dio: ah, **eu vejo** que **algumas pessoas** estão interessadas em, **algumas pessoas estão interessadas em aprender e as outras não,** porque muitas pessoas, **alguns falam muita bobagem, conversam demais, conversam coisas que não tem nada a ver com a matéria, zoeira, zoa com a professora, e aí ...**

Pesq.: mhum.

Dio: **pra mim, isso não é, não é querer aprender, não.** Fosse por mim ficava em casa mesmo.

Pesq.: e por que que isto acontece"

Dio: ah, no caso (+) acho, **não tem consciência** ... **ou** ... sei lá ...

Pesq.: não tem consciência.

Dio. **é.** pra vir na escola tem de pra aprender, né. Não é ficar bagunçando na sala de aula. É ... **num tem como explicar alguns fatos que acontecem na sala de aula**.

(...)

Pesq.: e haveria alguma razão pra este ALUNO não ter consciência" Qual seria a sua opinião a::: a característica dessa experiência'

Dio: ah, acho que, pra mim, tem pessoas quer dizer, **tem pessoas que se importam com a vida deles, no estudo, mas ele mesmo ele mesmo não tá nem aí**, pra ele, ta na escola, alguma vez, vou passar de ano, vai subir na vida.

Pesq.: mhum.

Dio: mas, **se ele for cair na real mesmo**, vai ter que perceber que tem que estudar, para ser alguém na vida [...]

A individualização do desinteresse do aluno apresenta-se quando se lê que mesmo que o aluno tenha alguém que o incentive a estudar (*"tem pessoas*

que se importam com a vida deles, nos estudos"), ele próprio não se envolve com a educação (*"ele mesmo não tá nem aí").* Isso acontece porque o aluno em questão não tem consciência da importância dos estudos (*"mas, se ele for cair na real"*). O desinteresse do aluno é centrado em si próprio, não há um questionamento para fora dele, não é elaborado um pensamento de olhar esse desinteresse por outro âmbito que não seja sua própria pessoa, o mundo exterior fica distante.

Enfim, o desinteresse pelos estudos como uma das razões em manifestação aparente repousa sobre o próprio aluno, independentemente da matéria ou do apoio de terceiros. Essa leitura, também, leva-me a considerá-la como uma reificação dos discursos circulantes, isto é, são as vozes sociais que atribuem sempre ao ser em si a responsabilidade pelos acontecimentos de sua vida; é o indivíduo *per se* culpabilizado de seus revezes. A esse respeito, é comum discursos como: não sobe na vida porque não trabalha, não é inteligente, falta força de vontade; mulher no trabalho não se equipara ao homem por questões de gênero: ela não serve para essa posição porque mulher não é agressiva; a criança não aprende porque está com o amadurecimento atrasado, e outros enunciados ideológicos que afastam a percepção do real. Esses discursos inscrevem-se na fala dos alunos pelo fato dele construir sua visão de mundo estando imerso em um mundo de formações discursivas:

> [...] *Como não existem idéias* fora dos quadros da linguagem, entendida no seu sentido amplo de instrumento de comunicação verbal ou não verbal, essa visão de mundo não existe desvinculada da linguagem. Por isso, a cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, que é um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo. Essa formação discursiva é ensinada a cada um dos membros de uma sociedade ao longo do processo de aprendizagem lingüística (Fiorin, 2005:32).

Por estarem em processo de constituição de sua consciência social – sua subjetividade – os alunos tomam, a princípio, do meio social os discursos ideológicos (como qualquer um de nós) que explicam ou caracterizam práticas sociais que são veiculadas por meio dos significados das palavras. Sejam esses conceitos falsos ou verdadeiros:

> A linguagem, como produto de uma coletividade, reproduz através dos significados das palavras articuladas em frases ou conhecimentos – falsos ou verdadeiros – e os valores associados a prática sociais que se cristalizaram, ou seja, a linguagem reproduz uma visão de mundo (Lane, 1984/2004 b:32).

Se ficássemos nessa acepção, poder-se-ia dizer que, assim, o aluno é um mero reprodutor dos discursos ideológicos sem a possibilidade de ressignificação dos mesmos. No meu entendimento, isso não está ocorrendo aqui. Para tanto, retomo Bakhtin (1952/2003:42) quando o teórico nos diz sobre a reelaboração dialógica das *"palavras alheias"* em *"minhas palavras"*. De fato, o aluno toma o discurso do outro para si e aqui o reproduz, mas o sinal de que ele o está reelaborando está nas frases em que mostram suas dúvidas sobre as razões que explicam a falação: *"não entendo"*, *"não sei o que acontece"*, *"não sei explicar"*. Ou seja, entre o que diz o discurso social cristalizado e a experiência pessoal que o aluno vive há uma lacuna; ele ainda não consegue criar a sua própria visão organizada do fenômeno; ainda está obscuro.

Não saber explicar é o movimento que o fenômeno *falação* começa a apresentar seu processo de mudança na perspectiva dos alunos. Quer dizer: "dizem-me que isso é uma bagunça causada pelo desinteresse de nós, alunos, devido à nossa falta de conscientização da importância da educação, mas será de fato?" "Falar não é natural de minha juventude?" "Não sou jovem e tenho coisas a dizer?" "A sala não é esse lugar?" "Não é a *falação* relativa?". É nesse impasse, para o aluno, que o conflito entre os enunciados precedentes (cristalizados) e o subseqüente (o seu) emerge e materializa em um *"não sei explicar"*. É uma visão que está se construindo e em conflito com o antigo ensinado e o novo emergente de sua vivência.

O antigo traz o conceito que olha os atos realizados em sala de aula como fora da norma estabelecida; como algo ruim, pois foge ao determinado. O novo traz o aluno que Jine aponta como aquele que tem *"cabeça aberta pro mundo de hoje em dia"*, diferente do antigo em que *"os adolescentes eram mais reservados"* e que na realidade social de antigamente *"as coisas era mais rígida, tudo era mais rígido; hoje não"*. O novo traz *"o adolescente que*

tem a necessidade de falar”. O que o aluno não consegue entender é este conflito entre a velha conduta (ficar quieto) e a nova realidade (poder falar) que está mal trabalhada pela educação.

Tanto a escola, os professores quanto os alunos estão entre duas fronteiras de duas realidades, velhas leis para velhos sujeitos e os novos sujeitos que se conflitam com as velhas visões de mundo e indagam por novas formas de ser e agir. Por estarem nesse espaço incerto não encontram uma plataforma sólida para se colocarem e, conseqüentemente, situações como a *falação* são confusas, conflitantes, enfim, caóticas e sua compreensão nebulosa em primeira instância.

Pode-se notar que na fala de Lia estão atrelados dois elementos: o desinteresse dos alunos pelos estudos e ‘não ir com a cara do professor’ como explicação para a *falação*. Esse excerto, já citado, nos permite ver que esse agir independe da matéria e ele nos encaminha para a questão da **relação professor-aluno** (“*não vão com a cara”)* **como a segunda razão** que explicaria o fenômeno em sua aparência.

Essa segunda razão – relação discente-docente – repousa sobre dois aspectos: **1) o domínio do professor** (sua falta); **2) a qualidade do relacionamento.**

Para os alunos, o professor não ter domínio sobre a turma seria também uma razão que permite o surgimento e a manutenção da *falação* (e por extensão todos os demais atos tidos como indisciplinados).

> Dao: [...] eu ... também acho que depende muito do professor. **Tem professor que consegue controlar os alunos**, **tem outro professor que** (+) num com/ **num sei** [...]
>
> ***
>
> Lia: ah, eu acho que é porque o professor não sabe dominar a sala, porque tem alguns professores que dominam nossa sala, que eles chegam, falam só uma vez, a sala fica quieta em silêncio.

Não vou afirmar categoricamente que já não tenha acontecido de um professor ter conseguido silenciar a classe. Para sua negativa, certamente, teria sido necessário uma pesquisa longitudinal e *em loco* em cem por cento

do tempo das aulas com todos os professores. Coisa que não foi possível, nem é o objetivo dessa pesquisa. Entretanto, considerando-se tanta a descrição do fenômeno em três momentos diferentes, com três professores diferentes, o contraponto da professora de matemática (licença de saúde devido ao comportamento do aluno: *falação* entre eles) e de todas as declarações já citadas de que a fala ocorre na escola como um todo, dizer que há um professor que silencia a classe como uma prática regular é entrar em contradição. Os fatos citados contradizem essa declaração.

Posso levar em conta que, eventualmente, por algum tempo, os professores tenham conseguido o domínio da classe, mas não que determinado professor tenha esse poder constante melhor do que outros dentro das circunstâncias atuais em que, na verdade, o domínio está do lado do aluno. São eles que dominam o espaço da sala, pela presença maciça e volumosa da *falação*. Eles tomam o espaço do professor. Este tem que cavar seu lugar na sala de aula. Para isso, relembro a aula do professor de História, Leon, descrita no conto (Retorno em abril), na qual o professor se impôs sobre a classe travando uma batalha entre palavras escritas e palavras faladas, demonstrando *ser a palavra, uma arma de poder* (Lane, 1984/2004b:34).

Contudo, há uma pergunta importante aqui: o que subjaz nessa enunciação? No subtexto dessas falas, vamos encontrar a indicação de um aluno que repete a necessidade de disciplinamento: o verbo dominar. A princípio, essa declarativa entraria em consonância com as palavras do professor León, quando ele afirma que a solução da escola está na disciplina.

> León: [...] **O nó do não funcionamento da escola é o disciplinar**. Eu não tenho duvida disso. Se você quiser que a escola ensine /.../ vai ter que ter a questão da disciplina. Elementar.
>
> Pesq.: e quem faria esta disciplina”
>
> León: é a questão de você querer.
>
> Pesq.: quem”
>
> León: tem milhões de soluções. A escola. A instituição. Políticas de escola, né

Pesq.: políticas públicas. É a educação.

Léon: políticas públicas institucionais. Se você quer formar cidadão, com conhecimento técnico, **você tem de enfiar disciplina. Se não eles não vão aprender. Não tem como. Não tão nem aí.**

Pesq.:e você não disciplina seus alunos, por quê?

León: **porque eu não tenho poder de pressão (silêncio**). Aliás, é o contrário. **Vai eu encostar um dedo num aluno**! **Eu vou ter contra mim** o pai, a mãe, o delegado, o diretor, a supervisora, os pedágogos (o entrevistado pronuncia esta palavra com este acento). Todos vão dizer: "O que você fez cara? Você pôs a mão num aluno?! **Agora ... eles podem bater na gente** ((risos)).

Pesq.:mas, a disciplina viria ... pelo, pelo

León: não. tem que ter leis, tem, tem que ter normas disciplinares.

Pesq.:mas, na sua sala de aula, você que a forma de disciplinar ... você disciplinaria para eles pararem de conversar? É isso que você esta me falando"

León: sim. sim.

O entendimento do professor de História, León, para conseguir dominar a *falação* em sala de aula, seria por meio de medidas disciplinares escolares, isto é, pelo poder institucional, uma vez que é o aluno individualmente desinteressado. Mais ainda, o desinteresse do corpo discente, apresentado pelos alunos, seria corrigido por sanções disciplinares, sugeridas pelo professor León. No âmbito do desinteresse dos alunos, o corpo discente e o docente concordam entre si. Todavia, para os alunos, o sentido de domínio não está neste âmbito.

Lia: [...] agora, **tem outros professores que** já chegam na sala e **os alunos já começam a baderna**. Aí, o **professor não consegue mais controlar.**

***

Quel: [...] aí, **ele viu que o professor não consegue**, ele não tá nem aí: "ah, não vai conseguir mesmo, então, vamos conversar". E **continua conversando** e cada um vai fazendo o mesmo e vai **cada vez mais conversando**.

Essa é a lógica da relação de falta de domínio do professor-controle da *falação* que opera a produção da *falação* em sala, segundo os alunos: se ele não controla, o aluno continua falando. A conseqüência disto é que, de um lado, despreza o papel do professor e não o reconhece, porque ele perdeu o poder sobre os alunos, e do outro, joga em cima dos professores a total responsabilidade sobre as ações em classe, eximindo-se, os alunos, de sua parte nesse processo. Em outras palavras: "eu faço, ele que me controle e me impeça". Nesse sentido, seria o caso de se questionar o nível de maturidade e de senso crítico para consigo mesmo que estão sendo desenvolvidos na formação da subjetividade do jovem atual. Afinal, eles estão à beira de votar, constituir famílias, arranjarem empregos, em suma, entrar para o mundo adulto; e a capacidade da crítica e do autoconhecimento são imprescindíveis para qualquer nova pessoa. Por vez do professor, esse impasse pode se aclarar quando retornamos à falta de poder de pressão do professor que León apontou. Não tendo respaldo (sem entrar no mérito da questão) quer de ordem institucional, quer de ordem moral, a tentativa de domínio do professor sobre os alunos terminaria por ser inútil. Vejamos os exemplos que León nos oferece:

León: **eu não tenho poder de pressão**. Eu não posso nem tirar o aluno de sala. Só pra ter uma idéia, **se você falar do caderno**, eles falam: **"Vem fazer abrir**" ((risos)).

Pesq.: é?!

León: e:::

León: então, fica este ambiente horrível. Então, **a questão do professor hoje é conseguir trabalhar com este ambiente de carceragem**. Ambiente pesado.

(...)

Pesq.:e se mudasse a pedagogia"

PH: é problema disciplinar. NÃO É PEDAGÓGICO.

Entre o sentido de domínio do professor (medidas disciplinares institucionais) e o sentido de domínio para o aluno, há uma diferença que se abre em três aspectos antagônicos: a) **diálogo;** b) **força de autoridade**; c) **espera do silêncio.**

Pesq.:e o que levaria a essa diferença" O que é um professor que domina a sala e o que é um professor que não domina a sala"

Lia: acho que o professor que domina é **aquele que chega conversando** com os alunos**, tratando os alunos bem**, que **quer dialogar [...]**

***

Quel: [...] **tem professor que chega na aula e conversa bastante** e tal (inaudível) **como eu falei e num tem diálogo**, né. E tem professor, eu num sei, tipo, depende do aluno, né.

(...)

Quel: **eu acho que na escola, assim, tá precisando mais de de diálogo entre professor e o aluno, né.**

O domínio do professor sobre o aluno dar-se-ia pela presença do **diálogo** em sala de aula. Isso é no mínimo curioso, porque os professores não conseguem falar. Não desprezando o anseio pelo diálogo que os alunos indicam (algo a se valorizar, sem dúvida), como entender o domínio do professor por esse meio, se os alunos falam a maior parte do tempo, cobrindo a voz do professor e impedindo o professor de articular um diálogo com a classe?

O segundo aspecto é exatamente o oposto de domínio-diálogo. O domínio da classe se daria pelo **uso da força de poder do professor**. No

excerto abaixo, o aluno se refere à professora de Inglês que teve algumas embates com a classe, devido à *falação* com o intuito de conscientizar os alunos do prejuízo disso sobre a aula como um todo.

> Mael. é. mas, pra você ver. Tem alguns, toda vez na sala/ela, nossa, **eu acho ela uma das mais legais, ensina bem, vê que ela tem força de vontade, ela quer ensinar memo, quer te tenha futuro as pessoas ali, mas** tem gente que, **por ela ser boa**, ser legal, **não respeita, entendeu**" Quer ficar falan::::do. Igual, **num adianta, o professor tem que ser rude, tem quer ser brabo ali.** Porque a pessoa: "eu vou ficar conversando". Ela pessoa é:::, vamos supor é sonsa: "**eu posso bagunçar que não vai fazer nada"** Aí, sempre vicia naquilo.

Mas, a sugestão de "*ficar brabo*" – uso da força de autoridade – cai por terra quando a mesma professora, que é citada como alguém que tem preocupação com o aluno, e é dona de uma boa didática e que possibilita discussões em sala, tenta impor autoridade (ou respeito no falar dos alunos) na classe diante da *falação*.

> Elle: [...] igual naquela**, naquela discussão que a gente teve na sala de aula, que ela tentou fazer**, **só que os alunos começaram todos a falarem do mesmo jeito, porque ela tenta impor [autoridade**
>
> Pesq.: [mhum
>
> Elle: **só que ela é uma pessoa muito dócil, muito doce, ou seja, quando é um pes/, quando ela tenta impor autoridade, o pessoal não leva a sério, porque há muito tempo [ela**
>
> Pam: ela, ela é muito [boazinha
>
> Elle: [ela já foi muito boazinha, com a gente, entendeu? Tudo ela relevava.
>
> Pesq.:ah, no passado!
>
> Elle: é.

Pam: é. ela deu aula pra gente no ano passado e esse ano de novo. E aí todo mundo já conhece, **sabe que ela é boazinha, sabe que ela não vai fazer nada.**

Elle: então, o pessoal [num

Pam: [não leva a sério [...]

Pesq.:porque ela não consegue"

Pam: porque ela é boazinha demais. **Ela devia ser mais rígida, mais rigorosa com os alunos.**

A tentativa de abertura de um espaço democrático pela professora – o diálogo – a atitude de tolerância e compreensão é tomada aqui como uma fraqueza da professora que deixou de ser rígida e com isso perdeu sua autoridade, conseqüentemente, o domínio da classe. Mas mesmo que o fizesse não teria conseguido. O aluno reivindica o diálogo, reclama pela autoridade, mas quando eles estão presentes reage a eles. Assim, mesmo que o professor use da força de poder, da voz de autoridade, isso não faz efeito sobre os alunos, porque eles sabem que o professor não vai usar de sanções contra ele (*"não vai fazer nada")*. Do ponto de vista do aluno, é porque o professor, nesse caso, *"não vai fazer nada para não prejudicar o aluno, porque ela gosta muito de* todos".

Porém, na verdade, do ponto de vista do professor, ele não o faz porque não tem poder de sanção, impedido pelas circunstâncias inscritas nas instituições sociais (família, sistema educacional, os próprios colegas etc, isto é, pela opinião pública), conforme aponta o professor León. Esse último dado é despercebido pelo aluno. O fato último, para o aluno, é que mesmo que o professor use de autoridade (ser brabo, rígido, rigoroso, impor autoridade) não surte efeito, porque o professor "não vai fazer nada", logo "não levam a sério", sabendo ou não as razões que se escondem atrás do 'não fazer nada'. Nada fazer é que é a questão básica.

A terceira forma de domínio seria recorrer ao silêncio.

> Pam: a (cita o nome de outra professora, não participante), ela **ela espera todo mundo ficar quieto.**
>
> Pesq.:mas vocês ficam”
>
> Pam: é. ela pega a caneta, ela começa a fazer um (inaudível, talvez um barulhinho ou movimento) com a caneta. Então, todo mundo fica olhando pra cara dela, **quer saber o que ela ta fazendo, então, todo mundo fica quieto.**

Não conseguindo o diálogo, não surtindo efeito o uso da autoridade, resta ao professor aguardar o silêncio que é conseguido porque o aluno se interessa devido a algum movimento *engraçado* (barulhinho com a caneta) que o professor possa fazer para atrair a atenção da classe. É quase uma infantilização juvenil, se isso existir.

Com efeito, na relação professor-aluno, a falta de domínio sobre a classe seria a razão da existência da *falação*. Entendendo-se domínio para os alunos em três estratégias que se opõem: 1) o diálogo; 2) poder de autoridade, 3) aguardar o silêncio da classe.

No caso do diálogo é curioso pensar, pois os professores tiveram sua voz tomada pela volumosa *falação*. Como dialogar? No caso da voz de autoridade, ele vem em oposição ao diálogo, mas mesmo que ela ocorra não é reconhecida, pois o aluno sabe que o professor nada vai (poder) fazer contra o aluno. No exemplo citado, o fracasso da voz de autoridade está no fato da professora querer o diálogo, porém, ao impor a sua voz frente à *falação,* é destituída de seu lugar de autoridade pelo aluno, porque nada fará de fato contra ao aluno. E assim a imagem de autoridade do professor se esvazia. Ainda, querendo provocar o leitor, perguntaria se não devemos discutir o que se entende por autoridade, mas não a comparação autoridade-autoritarismo de que já muito se falou, mas sim, o que é autoridade em sala de aula para tempos atuais, qual seria a sua acepção para a juventude de hoje. Na terceira estratégia, pode-se perguntar: por quanto tempo a classe silencia e não retoma as conversas tão logo passe o seu efeito inicial? Quantas vezes terá o professor de repetir isso por aula? Em uma última pergunta: quão efetivo estão sendo essas ações de domínio? Se o fossem, de fato, a *falação* não

existiria, nem tampouco esta pesquisa, no entanto, ela está aí presente na sala de aula forte e viva.

Enfim, mesmo que os alunos indiquem que o uso do domínio levaria à cessação da *falação*, isto não se comprova pelos dados citados em que independentemente do professor ser aberto ao diálogo, optar pela força de autoridade ou usar o recurso da espera do silêncio não faz a *falação* cessar. Ela está aí. Pensar o domínio como meio de cessação da *falação* frente aos fatos reais é entrar em contradição, pois os dados negam isto, conforme demonstrado até aqui.

O segundo aspecto na relação professor-aluno para explicar a segunda razão aparente da existência da *falação* está no âmbito da **qualidade das relações interpessoais** em sala de aula. O aluno conversa em sala de aula, porque não simpatiza com o professor, porque o professor trata mal os alunos, porque passa sermão etc. Uma característica seria a simpatia.

> May: ah, o professor, **em primeiro lugar, o poder ser ser legal, não ser aquele professor que só grita, que não-sei-o-quê.** E tipo saber explicar, também, porque se o professor não sabe explicar ... também não adianta. **Tem que saber explicar**.

A qualidade na relação do aluno com o professor repousa em ser "o professor legal". Essa fala abre outra questão 'ser legal' e 'ensinar bem'. Relendo os excertos em que a *falação* é configurada, vamos ver que nem na hora da explicação os alunos se calam. Assim, como explicar? Usando o diálogo? A autoridade? O silêncio? As análises de dados anteriores mostram que esses recursos não foram muito eficazes.

> Mael: [...] **tem muitas coisas que eles nem podem ensinar**. Porque você vê a bagunça. **Nem tem como (+) estudar ali.** A maior bagunça. Igual a professora ficando com raiva naquele dia.Não tem como você aprender uma coi:::as. Igual ela quer/eu vejo que a professora de inglês, ela é super interessada na coisa diferente. QUER que a gente aprende inglês MESMO. Mas (+) num dá por causa da bagunça.

Outra característica seria o tratamento aos alunos:

Dio: [...] agora, no caso dos professores, alguns também que:::, nós faz bagunça na sala (+) **os professores também, sei lá, falta com a educação com os próprios alunos.**

Pesq.:o que é um professor que não tem educação com os alunos"

Dio: **os alunos perguntam e não respondem ou nós perguntamos e respondem de mau jeito.**

Pesq.: você acha que tem algum motivo pro profes/, TERia algum motivo não responder ou responder de mau jeito"[...]

Dio: não. acho que **é deliberadamente**, porque no caso, o professor tá lá pra escutar o que o aluno tem a perguntar. **Às vezes::: responde, ou responde mal.**

(...)

[...] então, **mas, sei lá**, pra mim, o professor tem e não tem consciência. Porque no caso **não adianta não adianta, assim, eu vou lá e gosto da matéria e não gosto do professor** [...]

***

Pesq.: e o que:::, você disse que há professor que consegue fazer com que a classe silencie e tem professor que não consegue fazer com que a classe silencie. É: porque um consegue e outro não consegue" [...]

Ada: tem professor que chega, tipo a professora (cita o nome) e a professora (cita o nome), **ela chega e conversa com a classe**, começa a passar lição. Tem outros que não, já **quer chegar dando sermão** [...]

***

Pesq.: o que faz que alguém não goste do professor"

Dio: no caso, **a falta de educação**

Pesq.: falta de educação.

Dio: hã, hã, porque, no caso, primeiro dia de aula, o professor fala: "eu vou tratar VOCÊS como vocês me tratarem".

(...)

Dio: só que eu acho errado o seguinte: **nem todos faltam com a educação com os professores. Eles respondem mal.** Aí, igual, um professor, vem falar, **tipo faltar educação comigo**, eu vou falar: "professor, em sinto muito, mas a senhora ou senhor, me falou no primeiro dia: faltou com educação com você, trato do mesmo jeito". Então, me faltou com educação, nunca dirigi um palavra na maldade pra senhora ou pro senhor, **vou responder do mesmo jeito agora [...]**

***

May: **às vezes os professores gritam, sendo que não tem necessidade. Se o professor trata o aluno bem, a gente vai tratar o professor bem**. Se o professor não trata os alunos bem, nós não tratar o professor bem. Eu, respeito todos os professores, **mas a gente também quer respeito, né.**

Essas declarações mostram o clima de tensão na escola; são conflitos, embates de forças que ocorrem nas relações entre alunos e professores. Elas revelam que tanto aluno como professores estão insatisfeitos com a qualidade de relacionamento que ambos dão um ao outro (*'vou tratar vocês como me tratarem' (professor); 'eu vou tratar do mesmo jeito' (aluno)).*

Outro aspecto é que as falas mostram o deslocamento do aluno na relação hierárquica das relações sociais dentro da escola. Já não é mais a relação de subordinação obrigatória do aluno ao professor, no sentido do autoritário. Já não são mais possíveis sermões doutrinários ou moralizadores. Agora, eles querem conversar. Esse conversar quer dizer manter uma linha horizontal na relação professor-aluno e não mais de cima para baixo. Seria isso possível? Como também nos permite perguntar se o aluno não estaria já deixando para trás um sentido de subordinação na relação professor-aluno. Se ele já não está nos dizendo que se vê numa relação de igual para igual. E a escola percebe isto? Se isso estiver acontecendo, o aluno está fazendo essa mudança de maneira muito mal trabalhada. Mas, toda mudança não provoca o caos?

Tudo indica que de um lado esse aluno é outro sujeito que se coloca no espaço escolar e quer ocupar outro lugar na malha das relações sociais dentro

da escola; por outro, isso está tendo um efeito colateral muito negativo, pois a história se inverte e volta-se contra o professor, colocando-o numa situação de perda de posição, uma vez que ele também não está recebendo um tratamento respeitoso por parte dos alunos. Não seria 'falta de respeito' impedir a voz do professor? Tomar seu espaço docente? Ou estaríamos vivendo uma vingança da história? De qualquer modo, há briga dentro de casa pela disputa de posições.

Em suma, a falta de domínio, seja por quaisquer meios, sobre a classe; a má qualidade de relacionamento afetivo instaurada entre professores e alunos nas tensões pela disputa de posições dentro da escola no âmbito das relações professor-aluno constituem a segunda razão aparente que os alunos apontam para explicar a *falação* em sala de aula. Todavia, essa razão, em seus dois aspectos, passa a ser questionada, uma vez que houve a oportunidade do diálogo; do uso da autoridade, do silêncio e não funcionou (domínio), como também, a questão de qualidade de relacionamento fica abalada quando se ouvem declarações como essas abaixo:

> Rel: e:: mas eu gosto, porque pelos menos assim o vínculo de amigos que você tem, a **amizade com professores, encontro professores no shopping, assim, falo com eles, no ônibus. Eu acho legal essa troca de amizade com os professores [...]**
>
> ***
>
> May: ah, eu gosto dos professores. **Tem uns que eu não gosto, mas eu gosto de alguns professores, eles explicam bem as matérias. Não tenho que reclamar dos professores, não,** porque eles estão aí é pra passar a lição, pra explicar. Então, se eu falar alguma coisa: "ah, esse professor é ruim ou não-sei-o-quê", não, ele está fazendo o papel dele. Ela ta vindo dá aula. Então, eu não tenho o que reclamar dos professores, não.
>
> ***
>
> Mael: [...] **eu acho ele um professor MUITO inteligente**, porque você presta atenção
>
> Pesq.:como você sabe que ele é inteligente"
>
> Mael: **ele não lê livro, ele passa a lição quantas folhas ele quiser, ele não tem um livro na mão. Tudo na cabeça dele.**

Pesq.: cê viu". Ele escreve sem errar uma única palavra!

Mael: tudo, você pode ler tudo e não ta errada as palavras que ele fala. Ta meio que ... mas não ta errada.

Pesq.: não tem um errinho!

Mael: ce vê que ele é um professor MUITO inteligente. Igual o que eu falei mesmo pro Rel: "nossa, ninguém respeita esse professor". Todo mundo fala, mas **ele é um cara muito inteligente, que professor que vê aí, sem livro, fazer o que ele faz?**

Pesq.: e o desenho' o que você achou do desenho"

Mael: nossa, ta no meu caderno. Fiz toda a lição dele. Tipo assim, eu não gostava dele, mas hoje em dia, eu vejo que ele é um cara muito inteligente. **Eu posso aprender muito com ele**. Ingual, sabe, o que ele faz, **você vê que ele tem o maior intuito de desenhar, de escrever. Ele é um professor mui:::to**. Se a gente, tipo assim, **desse atenção pra ele, ele teria muito a ensinar pra gente pra gente.**

Pesq.: e porque que vocês num dão atenção para ele"

Mael: **ah, num sei, eu num sei.** Ingual eu falo, ahn:::, ingual, todo mundo fica brincando com ele: "ah, professor". Brincando assim brincadeira de mau gosto, que você viu. Eu falei: "ah, professor, num liga, não, num liga, não". Aliás, ele deu até risada. "Isso, aí, é gente que traz problema de casa, passa dentro de casa e vem querer descontar aqui com você". Ele: "ah:::, é verdade". Ele até deu risada. Mas eu acho que/que eu **acho ele um cara muito inteLIGENTE**. Sabe explicar. **Ninguém DÁ oportunidade**. Num adianta, tem professor que **ele sabe que explicar ele não consegue**. Aí, ele vai explicar e bla bla bla, aquela conversa. **Não tem como explicar**!

Cabe salientar que não há uma generalização na má qualidade de relacionamento com os professores: 'depende do aluno', 'uns eu gosto, outros não'. Apesar de haver uma insatisfação em relação às relações interpessoais entre alunos e professores, quando perguntados sobre os professores, em geral, os alunos demonstram simpatia por eles, provocando uma surpresa para a compreensão, devido às enunciações anteriores de reclamações. Embora o aluno reconheça que, devido às condições da classe, o professor tenha muita

dificuldade (algo muito positivo) de dar conta de seu trabalho ("não tem como explicar"), evidencia-se que há uma instabilidade no relacionamento professor-aluno.

Dizer que o relacionamento ruim entre alunos e professores é uma das razões da *falação*, e constatar que os alunos, de modo geral, gostam e até admiram seus professores nos leva a outra **contradição:** se o aluno gosta e admira os professores, como justificar a *falação* como uma conseqüência da má qualidade do relacionamento professor-aluno? Há, pois, uma relação de amor e ódio confusa. Professores e alunos se separam em uma batalha velada em favor de suas posições. O pomo da discórdia é a linguagem. Estão em oposição aqueles que devem se manter unidos.

Vimos que para gostar da aula do professor não bastaria ter um professor que trate o aluno com educação e respeito, mas que, também, ele explicasse bem – coisa difícil em função da *falação*. Mas, isso nos encaminha para **a terceira e última razão** no encadeamento das razões aparentes que explicam o fenômeno *falação* sob perspectiva dos alunos: **a didática do professor.**

A primeira grande questão nessa terceira razão recai sobre o uso de somente giz e lousa e sua subseqüente cópia. Há uma relação entre a qualidade de relacionamento e gostar da aula. Entre elas está a didática. Explicando: vimos que o aluno atribui à qualidade na relação professor-aluno o fato dos alunos falarem em classe: se o aluno não gosta do professor, o aluno fala. Mas, esse gostar (não tratar mal) está ligado com a "aula boa" ou "aula chata" que o professor utiliza para a sua ação educativa. Isto é, gostar do professor está atrelado também a gostar da aula. Gostar da aula 'leva' ao silêncio.

> May: [...]é porque, **se a aula não tá legal**, **os alunos não vai querer ouvir também**. Então (+) eu acho que (+) as duas coisas (inaudível) também.
>
> Pesq.:então, deixa eu ver se seu entendi. Então, me parece que na sala de aula tem duas coisas que acontecem: o professor não consegue dar aula, porque os alunos falam e os alunos falam , porque o professor dá uma aula chata'

May: [...] que:: **alguns professores chegam passando matéria e não explica** e quando vai explicar **quer os alunos em silêncio** e, então, **tem alunos que não respeitam isso**, então, acho que é por isso.

***

Quel: ah, **eu acho que é chato**, né. Você vir, assim, na escola, tipo **não ter diálogo entre professor e o aluno**, né. Você vem na escola, **você copia a lição na lousa, copia, copia, copia**, o professor explica, você não entende, tem professor que só explica uma vez, né. Aí .... né.

***

Pesq.: então, o que você tá me falando é que você gostaria que o professor não tivesse um olhar generaLIZANTE, mas sim, um olhar particular, de não falar: 'olha, vocês TODOS estão bagunçando", quando você está quieto, tá prestando a atenção.

Dio: isso.

Pesq.: mas, você acha que o professor consegue perceber isso, naquele ambiente"

Dio: consegue. mas não ta nem aí. Porque, no caso, tem professor que tá lá passando, [passando

Pesq.: [passando, passando, o que é passando"

Dio: passando lição.

Pesq.: na onde"

Dio: na lousa. **Passando só na lousa. Vai passando, só na lousa**, **até::: deixar a lousa cheia de lição**. Tá. Aí, a classe, de repente, começa a falar: "vocês, vocês, vocês, isso, isso, isso". Só que tem que ver por um lado: não é vocês, é quem tá bagunçando. Então, no caso, ele devia faltar com falta de educação com quem ta bagunçando, que num ta respeitando ele, mas não com quem tá quieto.

Pesq: não é uma conversa generalizada.

Dio: é.

Por aqui já é possível ter-se uma idéia da relação que o aluno faz entre a didática chata e a *falação*. O ponto de apoio está na repetição dos verbos

passar e copiar (passando, passando; copia, copia, copia). Isso permite notar o descontentamento com uma didática rotineira e exaustiva. Uma rotina que o aluno percebe como uma imposição do professor para ele. Essa didática identifica a aula do professor como monótona, sem criatividade, e ao mesmo tempo, a qualidade da explicação não atende às expectativas do aluno. Devido a isso, o aluno justifica o início da *falação* (aula chata, aluno não quer ouvir, aluno fala). Mas, isso acaba criando um círculo vicioso: o aluno fala, o professor não consegue "dominar", passa lição na lousa; aula chata (cópia, cópia, cópia), aluno fala.

Haveria de se perguntar ao aluno o que levaria o professor fazer isso, para que fosse possível ver se o aluno teria alguma idéia sobre isso e quebrar esse círculo.

> Pesq.:agora, eu queria que você me falasse um pouquinho desse passar lição na lousa. O que (+) como é que você vê isso"
>
> **Dio: ah, eu vejo isso como demonstrar habilidade**, né. **Mas, também, tem professor que, só por maldade, passa bastante lição na lousa. Num tá nem aí.** *Só pelo fato de estar conversando*: "**vou passar lição na lousa até:::: eu ver que ele tá cansado.** Quando tiver cansado, eu falo: "ah, agora você tá cansado, **então, agora você aprende a me respeitar.**

A didática lousa-giz-cópia é interpretada pelo aluno como uma força de poder do professor sobre o aluno. Para ele, conversar é um fato menor, e o professor não poderia fazer isso. Se retomarmos que o aluno, também, toma a *falação* como algo natural, isto aclara: "por que usar de força contra algo que é natural?" A questão de que é natural conversar para o jovem, não sendo merecedora de reprimenda, é algo que subjaz às falas dos participantes. Daí, a indignação. Ele não se apropria da idéia de que, o aluno está tirando o espaço do professor. Todavia, quando eu retomo a pergunta para oportunizar um repensar da questão, o sentido muda:

> Pesq.:então, qual é o motivo dele passar bastante lição na lousa" qual é ...

Dio: **às vezes,** é porque **tá vendo que os alunos tá com falta de educação com ele.**

Pesq.:falta de educação é conversar, é isso”

Dio: é. **ficar conversando,** ou até, às vezes, xingando o professor, né.

Pesq.:mas vocês xingam o professor”

Dio: não, não é aquele xingar não-sei-o-quê. [...] É tipo assim, a professor apagou; sempre alguns alunos dá uma escapulida de falar: “num-sei-o-quê, a professora apagou a lição da lousa”

Aqui o aluno expressa que é devido à *falação* que o professor usa passar lição na lousa: uma percepção diferente daquela de ser por maldade – uso da força – do excerto anterior. O sentido mudou. Isso fica mais claro ainda com Lia.

Pesq.: e qual a razão do professor num dar aula falando, por exemplo”

Lia: (+) aí, **num sei.** Tipo, **ele vai falar e os alunos não deixam ele falar!**

Pesq.:então, é um recurso didático dele”

Lia: **é**. Aí, **eu acho que ele passa na lousa, pra vê, se pelo menos a gente copia, pra depois ele dá explicação**

Pesq.:e ele consegue”

Lia: consegue.

Em outras palavras, o sentido da didática giz-lousa entra em processo de mudança: de uma maldade para o único recurso possível para o professor, dentro das circunstâncias. Notem que, no início, a pergunta cria um impacto indicado pela pausa (+) seguido de um *“não sei”*, denotando ser algo não organizado no pensamento da aluna; porém, em seguida a aluna faz a colocação de lógica: “*os alunos não deixam ele falar”*.

Outro aspecto pertencente à aula cópia de lousa está no elemento ‘explicação’. Tudo leva a entender que nem sempre a cópia da matéria na lousa é seguida de uma explicação satisfatória (*“explica só uma vez, e eu não entendo”),* ou nem sempre há a devida explicação do tema ensinado. Vejamos.

> Dio: então, no caso de passar lição na lousa, ele faz isso. **Sei lá, num tem motivo que eles só passar lição na lousa, só passar, passar, passar lição na lousa e num querer explicar no mesmo dia. [...]** ninguém vai lembrar direito o que foi passado na lousa [...] vai tá tudo embarassado.

Todavia, se voltarmos às aulas dos professores descritas no conto, em especial a do professor de História, em que ele encheu a lousa de textos, vamos notar que a chance de se fazer qualquer explicação naquela circunstância era praticamente impossível. Ou seja, apesar dos professores tentarem falar, cobrir as vozes dos alunos tornou-se muito difícil. Eles são minoria. Considere fazer isso todo dia, levará a exaustão, certamente. Uma possível atitude por parte dos professores é emudecer. O que explicaria as reações dos professores de Filosofia e História descritas no conto. Ou, o seu inverso, a reação intempestiva de gritar ou chamar a atenção dos alunos. O que poderia explicar a atitude da professora de Inglês ao provocar uma discussão na classe, devido a excesso de conversas durante sua aula e os professores anonimamente mencionados nas falas dos alunos (professor que grita). Não justifico, apenas penso que explica.

Nesse processo de emudecer pode-se até entender a falta de disposição do professor em não atender com uma explicação imediata. Novamente, não justifico, mas como falo do lugar de alunos e professores, relato aqui aquilo que eu entendo o que seja para eles. Assim sendo, as circunstâncias de aula como um todo gera esse quadro. Eu estive junto com eles no processo do fenômeno. Do lado do professor, eu tive a mesma reação: calar-me. Na verdade, senti-me completamente impotente naquela situação. Do lado do aluno, senti a mesma sensação de enfado com aulas (mesmo que bem feitas na lousa) de cópia. E pude me lembrar de meus 16 anos, quando eu tinha ânsia de

contar uma novidade para minhas colegas e não podia porque o professor dava "bronca", tirada nota, mandava para a diretoria, envergonhava a gente. Outros tempos.

Sob outro ângulo, a própria desagradável lição-cópia-lousa é um recurso que o aluno reconhece que poderia impedir a *falação*, tomando-a como um meio para controlar essa prática.

> Ada: [...] porque, eu, falo assim, **se o professor** quer chegar, assim, e começa a passar lição na lousa, **a passar bastante lição na lousa, todo ia ficar quieto, porque tinha que copiar a lição.**

A própria aluna coloca essa didática como uma forma de controle da turma no que tange à falação. Notem que ela fala em tom de hipótese. Mas, por tudo que já foi relatado até agora a partir da observação participativa e das colocações dos alunos (*"quando vai explicar, quer os alunos em silêncio, tem alunos que não respeitam"),* isso não ocorre. Isso não corresponde à realidade das ações em sala de aula. Não estou dizendo que a *falação* aconteça em cem por cento das aulas ou em cem por cento do tempo de forma ostensiva, porque isso exigiria uma pesquisa longitudinal, mas que ela é presente, isso é fato[64]. A diferença é o volume de vozes, quando da idiossincrasia dos alunos. Em todas as vezes que visitei a escola, não deixei de vivenciar a *falação* dia nenhum, quer na turma em pesquisa, quer ouvindo outras salas. A *falação* estava lá de um jeito ou de outro durante o período de aulas.

Essa questão da didática organiza-se, quando eu a retomo e a exponho novamente ao aluno, buscando o esclarecimento das justificativas dissonantes. A essa altura da pesquisa, eu já havia realizado várias entrevistas, já contando com uma idéia organizada em minha mente, porque outros alunos já haviam falado sobre o descontentamento com esse procedimento de ensino. O excerto abaixo é apresentado por ele ser o texto mais abrangente, logo, o que mais elucida, acredito eu.

[64] Para isto basta rever os artigos e as reportagens a respeito dos comportamentos na escola, já citados em notas de rodapé. A *falação* está entre eles.

Pesq.: mhum. Agora, eu queria, então, retomar um pouquinho da coisa do professor escrever na lousa, parece que não me ficou mui muito claro. É::: para você tem dois motivos: o professor passa um monte de lição na lousa, porque ele é MAU e ele quer quer ferrar com a classe" Ou ele passa um monte de lição na lousa porque ele não consegue conversar com a classe, porque a classe faz muito barulho e uma maneira que ele encontra de passar a lição, de dar conta do trabalho dele é passar a lição na aula, bastante até vocês se cansarem e aí poder falar, é isso"

Dio: **é.** porque [ele

Pesq.: [qual que é" Qual dos dois ou o professor é sacana" Ou porque é um recurso que ele usa pra poder dar aula"

Dio: **o motivo** que ele usa pra passar lição na lousa" **Pra ver se algumas pessoas**, ou até os próprios alunos mesmos, geral, to falando geral, **ficam quietos para ele poder explicar**.

Pesq.: e conseguem"

Dio: normalmente sim.

Por fim, o aluno coloca que a didática lousa-giz-cópia é o recurso que o professor encontra para dar conta de seu trabalho. Mas isso não é assim fácil. Para que isso aconteça são necessárias duas condições: negociação e "comunicar-se com a gente".

Pesq.: você acha que depois de passar bastante lição na lousa, o aluno fica quieto"

Dio: **fica.** Só que alguns professores entram num acordo com os alunos

Pesq.: qual acordo"

Dio: no caso, tipo assim, o professor **passa bastante lição na lousa**. Aí, os alunos falam assim: "tá bom, professor, senhor já passou demais ou tá bom". Aí, alguns fala: "**eu paro se vocês deixarem explicar".** Aí, termina de copiar, e **ele explica normalmente. Todo fica quieto.**

Pesq.: fica quieto.

Porém, se o aluno não encontrar um espaço de negociação com o professor, continuando a uma didática repetitiva, há uma reação.

> Dio: **fica.** Agora, se a pessoa só passa, passa, passa num tem num ... "ah, tá passando na lousa, eu to to copiando, então, **vamos dialogar na sala". É o que os alunos pensam também, né.**

Dialogar, aqui na fala do aluno, é conversar entre eles sobre coisas que acontecem na vida cotidiana deles.

> Pesq.:e conversam sobre o quê enquanto faz a cópia"
>
> Dio: ah, coisas que acontecem na vida dele, no dia a dia, até a própria casa, né; **que aconteceu hoje, interessante, que não gostou, que não foi muito interessante pra ele.**

Esta fala sobre ter negociação entre professores e alunos acerca da *falação* e a possibilidade de explicação do conteúdo da matéria corrobora um exemplo dado por Rel, que nem sempre dá certo.

> Rel: [...] é:::, por exemplo, a professora, uma professora falou assim, é, era ultima aula, a **gente não tava a fim de ter tipo, de fazer lição:** "quando vocês tiverem a capacidade de poderem ficar quietos, assim, de boa
>
> Pesq.: a professora que seguiu a ultima aula de ontem"
>
> Rel: isso. de Física.
>
> Pesq.:ah, de Física. Quando vocês tiverem
>
> Rel "a capacidade de ficar quietos pra (+) fazer silêncio, a gente até pode pensar nisso, mas enquanto isso, não!" /.../ Porque **eu acho assim importante dar uma pausa, porque (+) todo mundo tá (+) na última aula, assim, tá todo mundo meio de saco cheio.**
>
> Pesq.:e vocês ficaram quietos"

Rel: ahn::: ela deu/porque ela falou assim: “vocês poderiam ficar quietos”, mas ela sabia que ninguém, né [...]

Pesq.:então, porque que ela falou pra você” Vocês estavam conversando ...

Rel: [...] **dar aula assim, né, mais relax**, mais na boa. Tipo assim **num encher a lousa**, que **a maioria dos professores fazem**.

Pesq.:ah, entendi! Quer dizer, enquanto vocês num tiverem a capacidade de ficar quietos, eu sou obrigada a passar

Rel: é. na lousa.

Pesq.: lição na lousa.

Rel: **é.** Porque **eu acho que um ponto que o professor recorre.**

Pesq.:é uma estratégia dele pra poder dar aula”

Rel. **é.** Recorre, **pra conseguir dar aula**. Porque **se ele não consegue falar, vai ter de escrever**. Porque de um jeito ou de outro, ele vai ter de passar o que ta, o que tem de passar.

Nem sempre a tentativa de negociação é bem sucedida, causada, neste exemplo, pela indignação da professora (de Física) frente à *falação* que os alunos produzem: seu recurso de represália é seu poder de professor – negar.

Em termos bakhtinianos, estava em jogo o poder de vozes nas forças centrípetas da professora (voz de autoridade) e as forças centrífugas dos alunos – a voz que pretende romper o poder de centralização, sobrepondo-lhe suas vozes. Tem-se aqui um forte embate dialógico (Faraco, 2006:67).

Cabe notar que no diálogo acima há uma sutileza. O que leva o aluno a negociar é estar cansado da monótona e tediosa rotina da aula (*“a maioria dos professores fazem” “todo mundo de saco cheio”, “aula relax”).* A negação é dada pelo professor em função do cansaço emocional da estressante experiência diária com a falação (*“tiverem a capacidade de ficar quietos, mas enquanto isso, não”*). De um lado, é o professor exausto da rotina barulhenta da escola; do outro, o aluno cansado de enfadonha e repetitiva didática de todo dia. É uma luta em que ambas as partes perdem, porque não está havendo

a possibilidade de diálogo, um diálogo em nível da crítica, não em sentido de acordo: afinal, por que tudo isto? Sem esse momento de reflexão crítica, não dos, com, ou sobre os conteúdos programáticos, mas sim deste viver que está no extra da aula; que circunda; que permeia as ações em sala de aula, o círculo vicioso permanece.

A segunda condição é o professor "se comunicar com a classe". Os alunos durante as entrevistas reivindicam o diálogo como uma condição para a relação docente-discente na prática didático-pedagógica. O que o aluno entende por diálogo remete a "comunicar-se" que, por sua vez, significa conversar sobre assuntos do cotidiano que interessam aos alunos. Retomo um excerto anterior.

Pesq.:ele passa na lousa e depois ele consegue dar explicação"

Lia o de filosofia consegue.

Pesq.:consegue.

Lia: eu acho que::: ele é **um professor mais jovem**, sabe, e ele **se comunica mais com a gente.**

Pesq.:o que é se comunicar mais com a gente!" quero saber isto.

Lia: ah, ele **não é aquele professor, que só quer dar a matéria dele de filosofia. Ele quer falar do nosso dia a dia ... falar** assim, sabe, de **diversos assuntos. Não só da matéria dele.**

Pesq.:separado de filosofia ou vinculando filosofia com o seu dia a dia.

Lia: **é. é isso, aí,** falando um pouco da filosofia, do nosso cotidiano muita coisa, sabe. Ele quer saber o que a gente acha de determinado assunto ...

Pesq.: e vocês falam'

Lia: a gente fala.

Pesq,:quando vocês querem'

Lia: é ((risos)), **quando quer** (inaudível), **todo mundo costura a boca e ninguém fala nada** ((riso))

O que chama muita atenção aqui já não é mais se isso ocorre ou não. Como vimos, dar aula falando é quase uma aventura, e discutir a veracidade dessa colocação não leva a lugar nenhum, pois já vimos que a dificuldade é muita. O que me captura aqui é *"comunicar-se mais com a gente"*, no sentido de 'conversar sobre coisas do cotidiano do aluno'; vinculando à matéria e à vida prática do aluno. É isso que o aluno aspira: relacionar sua vida com o conhecimento sistematizado que escola traz, e não somente aprender o conteúdo em si. Isso toma mais fôlego quando nos remetemos para a fala de Dio em que ele diz que a *falação* é sobre "*o que aconteceu de interessante ou não no dia do aluno*".

Com efeito, o que está no subtexto dessa enunciação é que o aluno começa a mostrar que seus interesses de vida não coadunam com a maçante rotina escolar e suas formas de proceder. Ele gostaria que sua vida entrasse na sala de aula e não somente a escola dentro da cabeça dele. O movimento exigido agora é outro: do aluno para a escola.

Entretanto, não posso me abster de relatar dois acontecimentos presenciados durante as observações participativas em que professores, por meio de uso da didática, abriram a aula para discussão dos pontos do conteúdo para que os alunos dessem sua opinião. O primeiro foi na aula de Filosofia em que o professor convidou-os a discutir a questão da corrupção governamental, mas os alunos se calaram, obtendo somente uma resposta, a de Ada: *"ah, professor, não quero discutir isso, não. Não vai adiantar de nada mesmo!"*. Mesmo com a insistência do professor, não houve a adesão dos alunos. O segundo, na aula da professora de Inglês em que ela explorava os sentidos das letras da música com a vida dos alunos. A professora obteve uma participação de muita má vontade, com respostas esparsas e curtas.

É interessante notar que os alunos reivindicam condições de boas aulas, mas quando ofertadas, não participam, como, por exemplo, o desenho na lousa do professor de História daria uma excelente e rica discussão porque ela, no final das contas, poderia tratar de um modo de subjetivação na formação dos brasileiros, tema esse que faz parte do pensamento foucaultiano; as tentativas de aulas na sala de vídeo da professora de Inglês, a discussão em grupo do professor de Filosofia articulando a ética de Platão com a corrupção no

Brasil, a fim de propiciar um momento de crítica para o aluno. Nenhuma delas foi acatada pela classe; eles não se engajaram em nenhuma dessas propostas, com nenhum dos professores-participantes. Por que, então, dizer que há professores que conseguem dar aula no sentido estrito da palavra, se pelas diferentes declarações e observações comprovou-se não ser isto unânime? É de se questionar.

O que temos aqui é que os alunos fazem reivindicações, mas não cumprem com a sua parte: participando. Eles não se engajam no processo educativo. Entendo que essa é a pergunta. Saliento que essa ressalva não pretende obscurecer a palavra dos alunos. Do lado deles, há reclamações muito válidas: aulas tediosas, pobre de recursos didáticos; abalo nas relações interpessoais e afetivas entre professor e aluno; uso da voz de autoridade contra vozes que oprimem; a busca por uma comunicação com o professor (por extensão com a escola), que ainda não se configura com clareza; a constante citação de necessidade de diálogo com a escola, no sentido de tratarem de questões de interesse dos alunos e não tão somente a ingestão de conteúdos de ensino etc. São esses elementos que norteiam o olhar do aluno.

Enfim, o que temos são circunstâncias ruins em que a atividade educativa se insere. Professores e alunos estão mergulhados nesse cenário permeado de dificuldades diversas, dentro e fora do fenômeno *falação*, que turvam o enxergar; bloqueiam o diálogo.

Até aqui, a interpretação do fenômeno *falação* foi elaborada das posições de leitura de cada um (Martin, 2003); a partir de uma apreensão apreciativa (Bakhtin, 1929/2004:44) construída no lugar social que identifica cada um dos protagonistas, isto é, posições de leituras com índice de valor que afetaram o conteúdo dos discursos dos professores e dos alunos. São discursos ideológicos, singulares e sociais, no sentido bakhtiniano, ou seja, a presença de múltiplas vozes das diferentes experiências sociais das quais tiramos as aspas:

> [...] Eis porque a experiência discursiva de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das

> palavras do outro (e não das palavras da língua). **Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros,** de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo **que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.**
> [...] uma expressão individual alheia, **que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada** (Bakhtin, 1952/2003:294-295) [grifos meus]

Se,

> *"nossos enunciados emergem – como respostas ativas que são no diálogo social – da multidão de vozes interiorizadas – Eles são, assim, heterogêneos. Desse ponto de vista, nossos enunciados são sempre discursos citados, embora nem sempre percebidos como tal, já que são tantas as vozes incorporadas que muitas delas são ativas em nós sem que percebamos sua alteridade (na figura bakhtiniana, são palavras sem aspas)"* (Faraco, 2006:82),

é exatamente dessa pluralidade de vozes de suas relações dialógicas que emerge o indivíduo singular, pois *essas palavras alheias são reelaboradas dialogicamente em minhas palavras* não como interiorização mecânica, reprodutiva, mas sim *já de índole criadora* (Bakhtin, 1952/2003:402).

São os professores e alunos os seres criadores de textos (Bakhtin, 1952/2003:312) de sua existência que dá valor semântico à sua experiência nas atividades das práticas sociais. Para isso, ele é dono de consciência social inserido em um

> *universo socioideológico* e *num mundo interior que não remetem a estruturas monolíticas e centrípetas (como se houvera um único centro verbo-axiológico), mas a realidades múltiplas e centrífugas* que [se] *confronta em uma intricada rede de incontáveis entrechoques, ocorrendo numa dinâmica inesgotável* (Faraco, 2006:83).

Na massa conflitante, confusa, contraditória, dicotômica de discursos de alunos e professores marcados por idéias do mundo subjazem indícios de sua singularidade, palavras que despontam atrevidamente quebrando a generalização dos conceitos, são palavras que assinalam para outra direção.

Discutir o certo e o errado, o culpado e inocente entre os participantes

(uma vez que todos estão inseridos em um quadro maior de realidade, contando com a presença de outra instituições e questões), em nada irá contribuir para a compreensão da *falação.* Faz-se necessário sair desse vício, dessa arena de gladiadores e buscar fora dela outros dados.

Com isso, começamos a caminhar para as profundezas da *falação* e tudo que está a ela relacionado. Ficar aqui é discutir a sua aparência e não a sua essência. Ou seja, ir buscar a racionalidade que permitiu o surgimento da falação. Em outras palavras, que razões se articularam para a produção de um fenômeno que se espalha pelas instituições escolares de modo geral: a *falação*. Essas razões estão nas forças externas do fenômeno que afetam suas forças internas (agir, relações interpessoais, didática, família, desinteresses, adesões, etc).

Os significados e razões aqui apresentados como de sua manifestação aparente o são porque os alunos os derrubaram em seus próprios discursos. Vicejava no seio de suas falas generalizantes os significados e as razões da essência do fenômeno.

Se dos enunciados de professores e alunos emergem indignações, inconformismos, significados negativos, conflitos afetivos na relação professor-aluno, acusações mútuas, embates de vozes centrípetas e centrífugas, descontentamento, enfado, disputa de posições, pedidos de dominação e de controle dos corpos e das vozes, aspiração por diálogo, explicações tautológicas, a busca pela compreensão do fenômeno *falação* terá que abrir caminho por outra picada; terá que dar um mergulho mais profundo; terá que ir ao encontro de sua essência.

Se Marx nos diz que a aparência dos fenômenos é aquilo como ele se apresenta aos nossos olhos – a sua totalidade – ele também nos diz que a essência dos fenômenos sociais está na história que os envolve.

> [...] Quer dizer, [...] parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. Também as formações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias

> de seu processo de vida material, processo empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. /.../ Esse modo de considerar as coisas não é isento de pressupostos. **Ele parte de pressupostos reais e não os abandona de vista em nenhum instante.** Seus pressupostos são os homens, não em quaisquer isolamento ou fixação fantástica, mas em seu desenvolvimento real, empiricamente observável, sob determinadas condições (Marx e Engels, 1852/2007:94)[grifos meus].

A construção do conhecimento que possa trazer a compreensão do real deve partir da história concreta do homem, de fenômenos da realidade que são externos aos indivíduos *de se buscar as relações e conexões desse fenômeno com a totalidade que o torna concreto* (Andery e Sério, 2003:416).

Se os elementos anteriormente mencionados compõem a manifestação aparente da *falação*, a essência tem de ser buscada na história. Na atual história educacional e social; nas condições sociais locais que se afetam pelas determinações globais de um projeto de mundo que se impõe sobre todo e tudo, isto é, articulações locais e globais e seus efeitos sobre os seres humanos e suas vidas na prática social. Em outras palavras, o processo que determina o conteúdo do fenômeno *falação* está fora dele.

Dizer que é manifestação não é dizer inexistente, ou falso, ou que não tenha lugar no processo de constituição da falação. Dizer aparente não é dizer que os elementos que a compõem não sejam mais válidos. Na verdade, os elementos aparentes mantêm uma relação dialética com os elementos da essência histórica. É nessa relação com os elementos internos e externos que o fenômeno surge. Não se compreende um sem o outro.

Apresento a seguir diagramas das razões aparentes sob as perspectivas dos alunos para uma melhor visualização do aqui exposto.

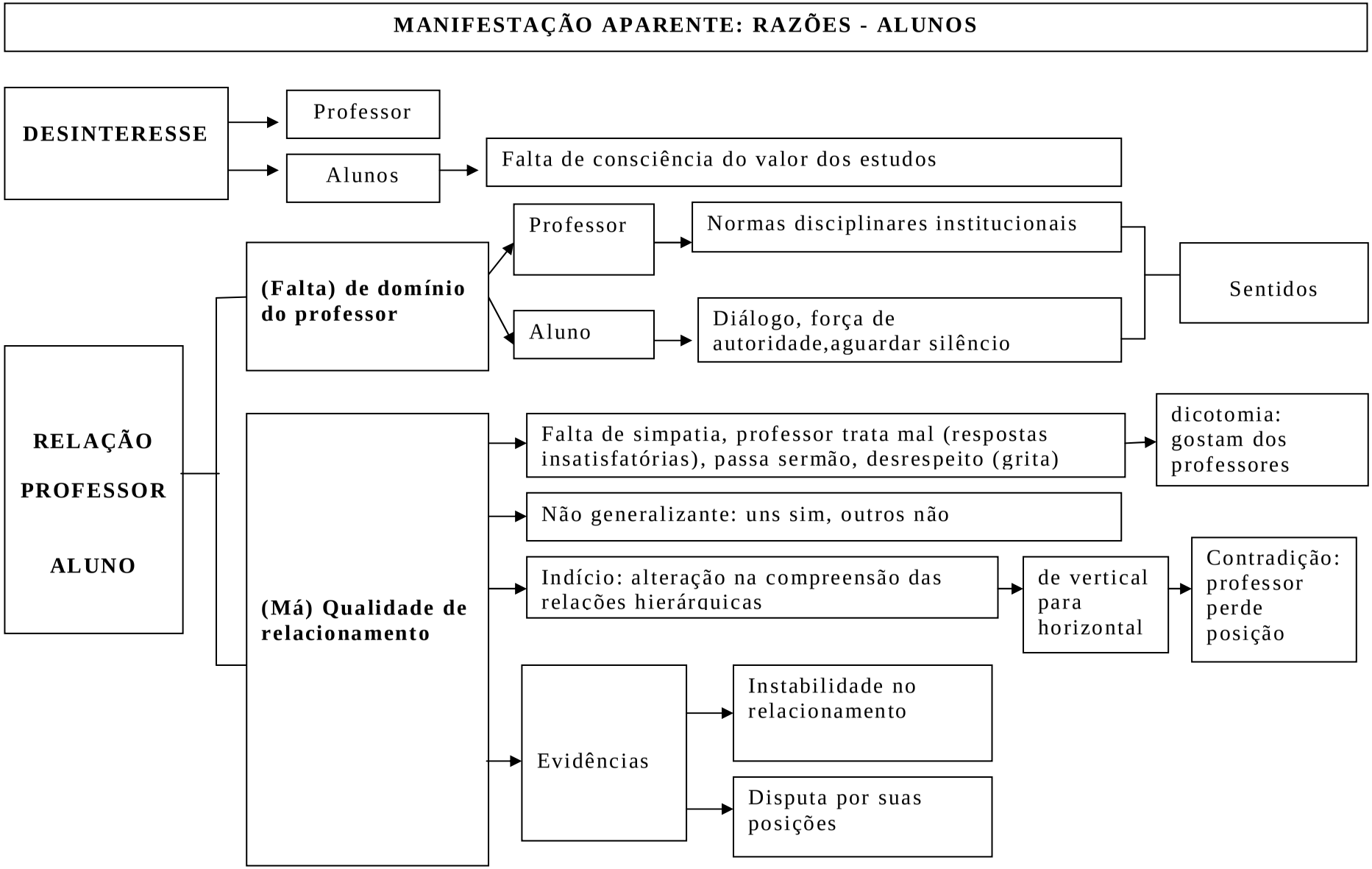


Diagrama 1 – Manifestação Aparente: Razões – Alunos (Primeira e Segunda)

MANIFESTAÇÃO APARENTE : RAZÕES – ALUNOS (cont.)

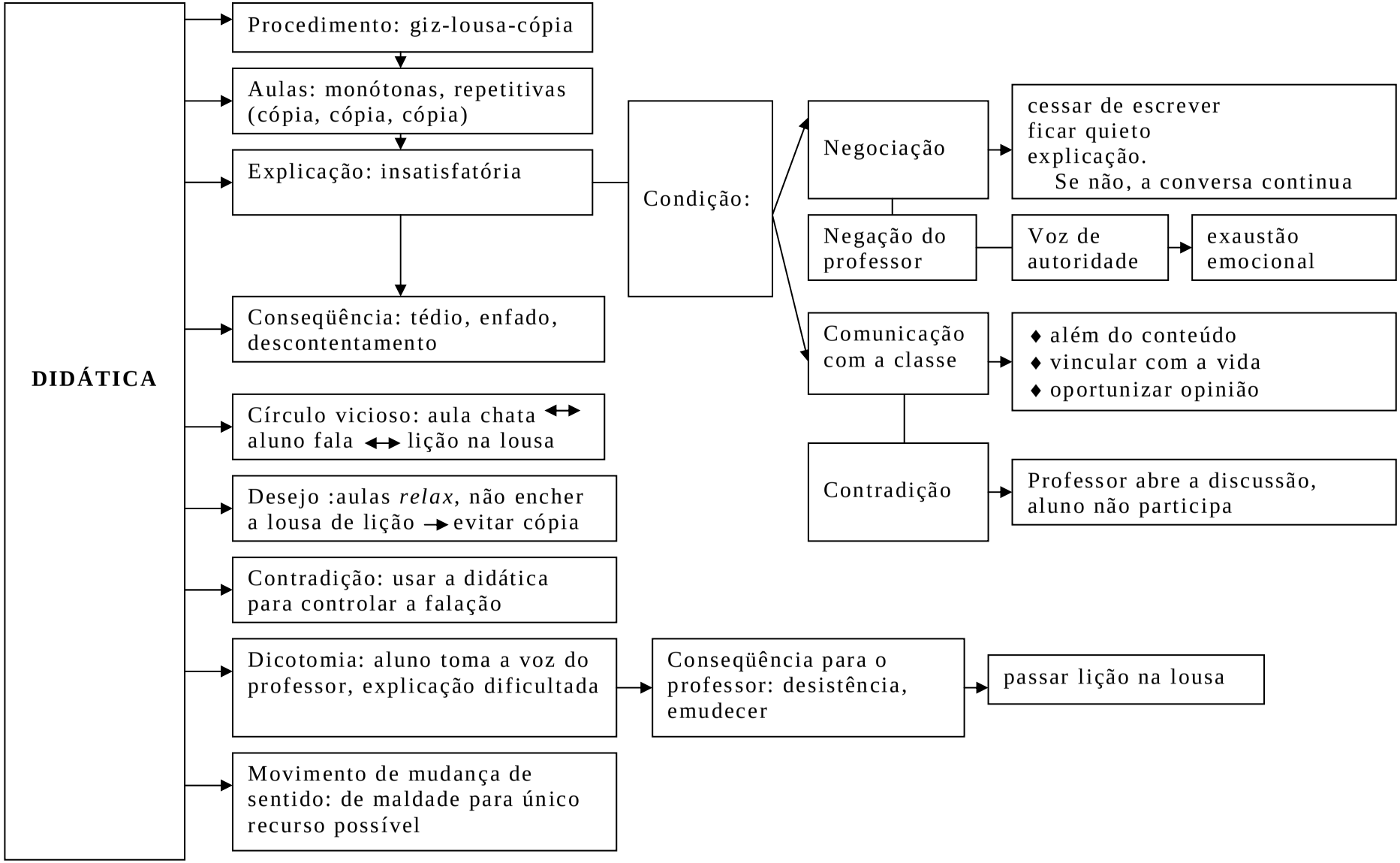


Diagrama 2 – Manifestação Aparente: Razões – Aluno (Terceira)

4.3 MANIFESTAÇÃO DA ESSÊNCIA: O ENCONTRO DAS VOZES DE PROFESSORES E ALUNOS

Quando nos defrontamos com um fenômeno, estamos vendo a sua totalidade que se constitui da relação de múltiplos fenômenos, de acordo como materialismo histórico-dialético. Assim, eles não existem isolados ou unidos aleatoriamente, portanto, não são as ações isoladas que determinam o fenômeno, mas sim, as transformações das determinações que são a essência deles.

> **[...] As relações** que carregam contradições que imprimem movimento aos fenômenos **são constituídas por relações que estão contidas em outras relações mais gerais e que são determinantes na constituição dos fenômenos**. Portanto, estes não existem de *per se*, ou isolados, ou unidos por relações fortuitas ou unilaterais. Assim, não é a ação isolada de variáveis que determina um fenômeno, não é também o somatório de um conjunto de variáveis isoladas quaisquer que o determina [...]. Os fenômenos constituem-se, fundam-se e **transformando-se a partir de múltiplas determinações que lhes são essenciais. Tais determinações são constitutivas do fenômeno, fazem parte dele e, por sua vez, são determinadas por e fazem parte de outras relações;** qualquer fenômeno faz, assim, parte de uma totalidade que o contém, o determina (Andery e Sério, 2003:412).

Marx (1847/2007:136) em resposta crítica a Proudhon[65] afirma que "*as relações de produção de qualquer sociedade constituem um todo"* e que examinar apenas uma das fases não é possível, sem recorrer a todas as demais relações da sociedade que, para tanto, deve ser engendrado pelo movimento dialético. Quer dizer, a totalidade é multideterminada e constituída de relações que determinam o fenômeno e é por ele determinada. Desta forma, a totalidade é entendida como totalidade de determinações e de relações (Alvery e Sério, 2003:412). Isso se torna mais claro quando Marx (1847/2007) nos diz que no corpo da sociedade as relações coexistem simultaneamente, suportando-se umas às outras. Assim, a totalidade não é a soma de fatos, mas sim uma síntese, uma vez que para Marx (1859/2003:248)

[65] Proudhon: Sistema das Contradições Econômicas ou Filosofia da Miséria, que surgiu em outubro de 1846, Editora Guillaunum, Paris. (Jean Kesller. 2007. Prefácio. In: Marx (1847/2007:16).

o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo a unidade da diversidade. Para o autor, é por essa razão que o concreto é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, não sendo o ponto de partida do fenômeno, apesar dele ser o ponto de partida de observação imediata e da representação.

No tocante ao fenômeno *falação,* foi possível verificar algumas das fases que o constituem em sua manifestação aparente, pois são os elementos que estão ali presentes fazendo parte de sua totalidade, porém não são os únicos. É preciso uma análise mais atenta para se encontrar as demais relações coexistentes que levaram o fenômeno *falação* a surgir como concreto. Pois, se ficarmos somente na observação imediata, não poderemos mergulhar em direção à sua essência. E essa se apresentou nos discursos dos próprios professores e alunos. Antes de iniciarmos essa nova etapa da pesquisa apresento um breve resumo dos elementos aparentes até aqui encontrados.

1. **Reconhecimento:**
   - Da existência e dos efeitos negativos.
2. **Relação eu-outro:**
   - Preservação de si e responsabilização do outro.
3. **Adesão ao fenômeno:**
   - Casualidade e pertencimento ao grupo;
   - Dicotomia: da naturalidade versus inscrição no grupo social.
4. **Significados aparentes:**
   - Experiência ruim: a) da ordem do emocional (do professor); b) coisa ruim para os professores (do aluno);
   - Relativização: se excedente, e tomador do espaço do professor, é indisciplina. Caso contrário, não;
   - Orientação discursiva se organiza na relação dialética razão-emoção para o professor e da ideologia para o aluno.
5. **Razões aparentes:**
   - **Desinteresse**: da família, do professor, do aluno.

- **Natureza**: impulsos da puberdade (professor); da naturalidade da falação (aluno).
- **Relação professor-aluno**: a) (falta) de domínio do professor; b) (má) qualidade de relacionamento.
  - Dicotomia: gostam do professor;
  - Contradição: professor perde posição hierárquica;
  - Evidência: instabilidade no relacionamento; disputa de poder.
- **Didática do professor:** a) giz-lousa-cópia; b) aula tediosa; c) explicação insatisfatória; d) circulo vicioso: aula monótona, aluno fala, lição na lousa, e) aspiração: vincular conteúdo com a vida real = comunicar-se com o aluno
  - Dicotomia: aluno toma a voz do professor – explicação dificultada;
  - Contradição: professor abre para a discussão, palestras – aluno não participa;
  - Orientação discursiva se organiza a partir de discursos circulantes, da ordem da ideologia.

Há alguns elementos que têm sua própria profundidade, por exemplo, o significado da *falação* em seu real. As razões em que a família, o professor e o aluno estão envolvidos e suas relações com a realidade social. A questão da didática que se apresenta com uma explicação tautológica e sua relação com as condições e qualidade reais da atual educação estadual. A realidade da escola e dos alunos no entorno social e econômico em que se inserem. Perguntar como os elementos internos (aparentes) do fenômeno se relacionam com os fenômenos externos a ele é o caminho para começar a iluminar a real compreensão da falação escolar.

A aparência não é a essência. É na essência do fenômeno que as vozes de professores e alunos se encontram.

Como já dito anteriormente, no seio dos enunciados aparentes despontam os sinais da real base da *falação*. Vamos ver na fala da professora Anita que ela menciona o significado da produção da *falação*, mas rapidamente isso se perde no pensamento da professora que continua dizendo o sentido aparente da *falação* para ela.

Pesq.: o que é essa experiência para você viver essa ...

Anita: essa realidade

Pesq.: aquela realidade, que tem conversas em voz alta a maior parte do tempo da aula.

PI: **se dispersa.** Tá certo. Então, eu eu acredito que ... que tudo isso... está bem condicionado a ... **a necessidade de falar deles**. E:::, pera um pouquinho que agora eu me perdi. Essa sala de aula para mim... esse 2º C ... está **me dando muita dor de cabeça,** em especial [...]

Momentos após, eu retomo com a professora o dado que se dissipou em meio ao seu discurso.

Pesq.: e porque você acha que isso acontece"

PI: por isso, pela educação da família, pela educação da família, **pela vontade deles de falar,** porque eles não conversam com os pais ...

Pesq.:queria que você falasse, abrisse um pouquinho mais esse tema ...

PI: é.

Pesq.:achei interessante você falar: "eles sentem necessidade de falar uns com os outros.

PI: **de falar uns com os outros,** de falar uns com os outros **e a aula fica em segundo lugar**, porque os pais não conversam com eles quando chegam em casa, os pais são muito ausentes /.../ Os problemas que eles vivem que eles teriam de falar com os pais ou com irmãos ou com alguém da família, eles não têm este suporte. Então, eles querem falar pros colegas. Então, **eles interagem uns com os outros para falar de problemas que são muito mais importantes que a própria aula que você vai dar.**

A presença gritante da *falação* já tinha sido alvo de uma conversa informal entre eu e a professora antes mesmo que ela se configurasse definitivamente como objeto de pesquisa. Na ocasião, eu ressaltei o fato

dizendo a Anita que aquilo poderia ser alguma coisa, que requereria pensar. Em função dessa ressalva, Anita tomou a iniciativa de chamar alguns alunos para conversar.

Pesq.: vou voltar para o nosso primeiro encontro neste ano, para trazer você para o presente momento. Eu quero fazer esse gancho porque achei que nós tivemos uma conversa muito interessante, mas lamentavelmente não foi gravada. Eu queria ver se você retoma isso ou não. Fique a vontade para negar ou confirmar ou mudar tudo o que você disse.

Anita: tá ótimo.

(...)

Pesq.: que eu falava assim: "nós precisamos e::: pensar [...] é alguma coisa. Acho que é alguma coisa. Aí, vou trazer, agora, você para duas, três semanas atrás em que você me disse, quando você relembrou de nossa conversa e que, em função disso, você fez alguma coisa ...

Anita: foi.

Pesq.:eu queria que você recontasse essa experiência que eu achei interessante

Anita: então, tendo em vista essas dificuldades que acontecem na aula, eu chamei alguns alunos, para nós conversarmos e pra saber o que faz com que eles conversem tanto em sala de aula. E alguns me falaram exatamente isso. **Da dificuldade de alguém para ouvir,** da dificuldade que tem de alguém pra ouvir, dos problemas que tem, por exemplo, tem uma aluna que se sente obesa. Então, são problemas que eles querem compartilhar com alguém. [...] Nós temos diversos **tipos de alunos com problemas ... e ... pessoais que não são ouvidos e que fazem com que eles sofram. E aí o que que eles fazem" Eles têm, as vezes, vontade de falar, falar, falar. [...]** Porque eles não tem com quem compartilhar esses problemas. Com quem" E a família"

Pesq.: e o que que você fez com essa essa conversa que teve"

Anita: alguns alunos me falaram da situação que vivem, partilharam comigo. E **falaram que a: que a: realidade deles em relação a conversar muito é essa: falta de alguém para ouvi-los.** Eles precisam, não tem dinheiro, por exemplo, as mães e os pais não procuram um profissional para ajudá-los, não tem essa preocupação de saber se eles estão com problemas, se eles estão bem na sala de aula, se eles estão com problema de comportamento, se ... entendeu" De virgindade, de sexo, de sexualidade. Então, os pais não falam, não compartilham com eles, esses problemas tão fortes na nossa sociedade. Por isso, eles compartilham com os colegas.

Pesq.: como é que repercutiu essa conversa que você teve"

Anita: eu percebi eu percebi num primeiro momento, em uma outra aula, que houve uma melhora. E depois, porque eu não retomei esta conversa, a pessoa as pessoas que eu conversei ... se sentiram abandonadas, porque eu não retomei. Eu preciso retomar com esses alunos.

A necessidade de falar do aluno ligada a uma ausência de um ouvinte de seus problemas pessoais leva o aluno a compartilhar com seus iguais seus questionamentos ("eles compartilham com os outros, vontade de falar, falar, falar"). Discutir se a família é o agente responsável ou não é voltar para uma explicação tautológica e que não mais interessa aqui. O ponto chave é a necessidade de falar do aluno. Note que apesar de uma ação intervencionista da professora em nada mudou o quadro da *falação* escolar. Aponto para o fato da auto-responsabilização da professora pelo suposto 'fracasso' de sua intervenção como se coubesse a ela a solução de tal problema ("se sentiram abandonados, porque eu não retomei, eu preciso retomar"). A professora por não poder dar mais assistência sente-se angustiada, apesar de saber que sua responsabilidade é parcial.

Anita: eu chamei para conversar com alguns alunos. Eu chamei pra conversar e **aconselhei,** falei sobre a situação mesmo pra eles, como eles sairiam dessa situação ... Mas, é muito forte. Não são, não é ... se fossem 10% dos alunos que estivessem inseridos neste contexto seria mais fácil, mas o problema é que ... é **quase 80, 90%. O problema é muito difícil.**

Pesq.:você acha que a responsabilidade é sua.

Anita: não é minha, não acho. Eu acredito que eu tenha alguma parceria com a educação deles. Ma **o professor não tem TEMPO** para conversar ... são muitos alunos /.../ Eu tenho 872 alunos. Um professor que tem 872 alunos image ... ele vai ter tempo para resolver tantas situação difíceis e diferentes"

(...)

nem sempre educacionais. Às vezes,por exemplo, eu chamo alguns pais pra conversar. Mas **o tempo que eu tenho pra conversar com os pais, é o tempo que eu estou na sala de aula também. Imagina!**

Aqui se abrem duas questões. A primeira diz respeito ao tipo de conversa que a professora, no seu entendimento, julgou ser o mais adequado – o aconselhamento – no entanto, quando retornamos para as falas do aluno sobre a relação professor-aluno, vamos reencontrar a fala de Ada quando reclama do professor que faz sermão. Aconselhamento e sermão (a moralização) não está chegando ao ouvido desse jovem ("hoje, eles são diferentes", conforme Jine): não surte efeito. Eles começam a buscar uma relação menos hierárquica, como pode se inferir da fala de Dio: "vou tratar igual". É outro sujeito que surge. A segunda são as condições de empregabilidade do professor que, dentre outras coisas, para fazer um salário razoável recorre a grande número de aulas, fazendo com que seu tempo seja tomado e impedindo que ele se envolva com outros acontecimentos no âmbito escolar, e, porque não dizer com os da escola, também. A empregabilidade do professor também foi apontada pelo professor PF.

Francisco: ensino funda/ 30 [alunos meta]. E o ... acho a primeira ou quinta séria, como agora como que é, como está estabelecida na ... lei dos nove anos, 25 alunos. Então, mesmo assim ainda é uma quantidade difícil de trabalhar. **Professor tem de ser herói.** E o salário já não ajuda muito. **Nós temos que pegar muitas aulas para ter uma boa remuneração.** Mesmo assim com tanto trabalho é difícil [...]

Também, não passou despercebido pelo professor León.

Pesq.: mas, você é um homem que faz pesquisa

León: mas eu faço por conta, né. É que eu ... não vou dizer que sou **que nem esses malucos que dão 53 aulas, que nem loucos, que não tem tempo de respirar.** Mas o meu processo histórico de chegar na sala de aula não é o comum das pessoas [...]

Começamos a ver que a *falação* não se isola em si. A ela estão vinculados a atuação da família (ou a sua falta) junto ao jovem em seus questionamentos que a nova fase da vida – a puberdade – convoca a pensar; as difíceis condições de empregabilidade do professor que não permitem a ele se envolver com o além-sala, apesar de não ser inteiramente da responsabilidade deles. Esses elementos estão vinculados ao significado da *falação* que é a necessidade que o jovem tem de falar. Com isso, abre-se mais uma frente e descemos mais um degrau para dentro da falação.

Se o jovem tem necessidade de falar sobre os temas que interessam à sua juventude (sexo, drogas, anticoncepcionais, virgindade, emprego, carreira etc) e não encontra eco na família, nem tão pouco na escola, a impressão que se tem é que o programa curricular é para além do aluno, isto é, um conteúdo a ser tomado pelo aluno de fora para dentro, sem se vincular aos seus interesses de vida.

Isso nos remete à fala de Lia quando ela relata no âmbito da didática-explicação: o professor que se comunica com o aluno é aquele que não trata somente da matéria, mas aquele que fala dos diversos assuntos do dia-a-dia dos alunos. Tratar em aula assuntos que interessam aos alunos e não somente o que o programa determina. Será que o sistema educacional já se ocupou com isso? Será que já perguntaram para o seu público-alvo o que ele precisa e quer? Ou será que esses conteúdos são determinados independentemente das necessidades dos alunos, ou segundo aquilo que achamos que eles precisam ou querem? Será que o aluno tem escolha? Será que já paramos para pensar se o aluno tem o direito ou não da não-escolha? Em última instância, será que a educação sabe o que os jovens querem e precisam? Numa analogia grosseira, se a educação fosse uma empresa comercial e o ensino o produto de comercialização, ela estaria entregando para o seu público aquilo que ele quer

em qualidade e tipo? Já conversaram com eles? Se já, por que, então, estão reclamando? São perguntas que ficam.

Enfim, sob a perspectiva do professor, por hora, temos que o significado da *falação* é a necessidade de falar do aluno que não encontra um ouvinte competente para seus questionamentos pessoais que adquirem importância nesta fase da vida; nem na família e nem na escola, onde professores em péssimas condições de empregabilidade não poderiam se ater às questões de além sala de aula, mesmo que quisessem, apesar da responsabilidade da educação do jovem não ser inteiramente do professor, mas sim, dividido entre Estado, sociedade e família, como bem atesta o artigo 205 da Constituição da Republica Federativa do Brasil[66].

> Anita: **nós somos um DOS, um dos responsáveis, mas NÃO SOMOS OS responsáveis.** Porque nós não somos responsáveis por educar os alunos (inaudível) escola. Primeiro vem os pais, **vem a família, que é a primeira instituição de educação.** Se o aluno não tem uma educação familiar condizente com a sociedade, uma atitude na sala de aula, não somos nós que vamos dar isso, esse suporte. Nós somos um dos elementos ... condizentes com a formação educacional do aluno. **Não os responSÁVeis**

Há que fazer uma organização no pensamento neste momento. Se a necessidade de falar acontece na escola, cujas condições são precárias, cabe, assim, voltarmos nosso olhar para a escola e sua realidade. Não precisei ir muito longe; nas vozes dos professores, ou seja, aqueles que vivem no sangue e na carne esta realidade cotidianamente, vamos encontrar o quadro da escola de hoje em que atuam, brevemente mencionado nos perfis biográficos.

Se esta pesquisa toma o indivíduo como representante de seu grupo; tomará também a escola pesquisada como uma representante da realidade educacional estadual à qual pertence. Através dela teremos uma idéia do sistema como um todo e por meio dela pode-se elaborar uma análise e uma reflexão crítica. Todavia, isto será tratado mais adiante. Antes quero trazer

[66] Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

aqui as vozes dos alunos no que tange à significação da *falação* para eles e os elementos a ela relacionados.

Mael: [...] ingual, você vai perguntar, e não é só a nossa sala. **Várias salas que são assim.**

Pesq.: várias salas

Mael: são várias salas. E::: sei lá (+) pessoas que se acha (+) esperta: "não, que eu sou esperto. Eu sou foda, bagunço". Entendeu"

(...)

Mael: tz! isso num serve! É o mór errado! Tem que respeitar sempre a pessoa que ta na minha frente, mano. Ela ta indo ali pra ensinar, dar o melhor de mim/de si pra gente, e **a gente** não tá nem aí!

Pesq.: e por que será"

Mael: **ah, num sei isso aí, num!** Igual, eu acho MUITA falta de respeito, desrespeito o professor de historia. Você vê como é que é, né (+) sei lá, eu acho muita falta de respeito /.../. Agora, ingual falei: "ah, professor, sei lá mano, num liga, não, que as pessoas que falam isso, são as pessoas que mais tem problemas dentro de casa. Esses negócios" Eu falei pra ele.

Pesq.: você acha, então, o fato das pessoas conversarem daquele jei::to ... uma das razões é porque tem problema em casa ...

Mael: ahn:::, não, às vezes, tipo assim, **é muito prendido em casa,** chega na escola tem é::: tempo pra conversar, pra fazer várias coisas, entendeu" E em casa num tem. **As vezes em casa, tem que ficar arrumando coi:::sas, num sai pra lugar ne::nhum, traba::lha.** Ai, **quando é escola, encontra as amigas,** aí, pega e::: conversa. Eu acho que é isso. Ingual, tem muita gente que fala ali: **"ah, num converso, trabalho o dia todo, chega na escola e eu num posso nem conversar!"** Eu acho que é isso, porque, tipo assim, fica em casa, **todo dia arrumando a casa, não encontra ninguém, aí,** quando chega na escola: "**ah, hoje num conversei com ninguém, então, agora, eu vou conversar com ela"** Falar do que aconteceu, falar do namorado, **falar de num sei o quê**. Igual, "ah, eu trabalho o dia todo, num posso conversar com minhas

amigas” Então, agora, eu vou conversar”.

Pesq.: **durante as aulas”**

Mael: durante as aulas. **Que vê que num tempo entre outras, outro horário** aí, chega NAS AULAS fica conversando.

Pesq.: e isso você acha o quê” qual a sua opinião a respeito disso”

Mael: ah, eu acho super errado [...]

Mael nos dá uma boa noção das razões da *falação*, levantando pontos que corroboram as palavras do professor. Primeiro, ele registra que a *falação* não se restringe ao 2º C, mas em outras salas de aula, denotando um fenômeno não pontual. Segundo, as condições de vivência dos alunos: preso em casa; pouca vida social; a situação de exigência de silêncio no trabalho ou assuntos tratados no trabalho de cunho artificial ao jovem; a rotina doméstica solitária acaba por culminar na necessidade de ter com quem conversar. Na experiência de vida desses jovens há um silêncio, um impedimento de voz, e ele encontra na escola esse lugar, porque ali estão os amigos (nem na escola eu vou poder falar?), aqueles que são seus pares dotados da mesma necessidade de colocar a voz em algum lugar.

Pesq.: mas, por que eles gostam de conversar tanto na sala de aula”

May: **ah, porque distrai um pouco, né também.** Porque vem pra escola pra ficar que nem uma múmia parado, assim, também é chato. **Você sente necessidade de conversar,** pelo menos um pouco, **não precisa ser a aula inteira, mas você sente necessidade de conversar.**

May também nos fala da necessidade de conversar em contraste a uma não imobilização (“que nem uma múmia parado, é chato”). Essa relação se coaduna com a fala de Mael sobre o jovem que fica silencioso em casa, no trabalho por não ter com quem ou por não poder conversar com alguém sobre suas coisas de interesse. No tocante ao trabalho, pode-se entender como uma

forma de controle do corpo do empregado: não fale o que não interessa, para não perder tempo no trabalho que precisa ser produzido. É a voz da autoridade da produção capitalista que se impõe sobre a humanidade do indivíduo. Em casa, denota a ausência da família, pelos mesmos motivos: trabalham fora, restando ao adolescente o silenciamento: com quem falar? Em parte a professora Anita tem razão ao dizer da ausência da família. Nem tanto pela qualidade da família (mesmo porque esta pesquisa não pode se ocupar disso), nem tanto pela falta de interesse. Mas na questão de como atualmente as famílias estão organizadas para a sua sobrevivência, as condições sociais para o sustento da família é que se destaca.

Como identifica o professor León, os alunos da escola pertencem às classes D, E, sendo que no 2º C há a presença de alunos que poderiam ser incluídos na classe C.

> Pesq.:e a nossa classe lá" o que você me fala"
>
> León: aquela é a melhor. Tem uma classe média maior ... Esse termo não existe, certo" Mas **pela pobreza geral desse bairro,** aquela classe é uma classe de classes médias.
>
> León: é o 2ºC, né.Tem aquele núcleo do meio lá bem barulhento que é de classe média, né.
>
> Pesq.: mas eles não são classe media!"
>
> León: classe média ... diria assim ... seria o que chamaríamos de classe C, né, Porque o resto seria D e E.

Mesmo dentro de um quadro de uma clientela escolar de famílias de baixa renda, desfavorecida economicamente, representada por pais operários do setor secundário e filhos que ajudam no sustento da família (conforme o Projeto Pedagógico Coletivo, pp. 3; 6), há um diferencial econômico com relação à classe em pesquisa – 2º C. No entanto, isso pouco muda o cenário social, pois de qualquer forma todos pertencem a uma faixa social que tem no trabalho a forma de estruturação econômica da família. Esta característica socioeconômica poderia explicar a ausência dos pais e familiares da casa e

seus efeitos nos relacionamentos familiares, em parte, mesmo que não seja em sua totalidade.

A questão da condição social em que as famílias estão inseridas acabou por emergir no discurso da professora Anita ao tratar da relação família desestruturada versus sua repercussão na educação dos filhos. A própria professora identifica que muito das condições emocionais e estruturais da família estão vinculadas às condições empregatícias de seus membros. Essa elaboração feita pela professora foi ocasionada por uma pergunta que buscava trazer o tema a uma reflexão das correlações que poderiam ocasionar famílias com dificuldades estruturais.

> Pesq.: e você teria alguma idéia de porque as coisas são assim" Por que que as famílias estão deterioradas ou enfim ... o que que é isso" qual é a realidade"
>
> Anita: então, Fátima. **Eu percebo assim ...** eu que acho que ... **a situação política e social do país está muito ruim,** apesar de que ... do discurso do Lula ... de nosso presidente de melhorar a situação social, política do povo mais pobre, eu acho que isto não está acontecendo na educação. Então, por exemplo, **há muitos pais desempregados ...**
>
> Pesq.:então, não na educação. No âmbito do social"
>
> Anita: no **âmbito do social e isto repercute na educação ...**
>
> Pesq.: quando você falou no âmbito do social, você se refere ao emprego do pai, da mãe"
>
> Anita: isso. Da empregabilidade. Que acaba ocasionando **situações de ... conflitos na família.** Porque quando eu converso com meus alunos, eu sempre converso com os alunos. Aí, eles falam ... eles falam da situação que vivem na família, eles falam que não vêm para escola porque eles precisam trabalhar para ajudar no numa situação muito difícil ...
>
> Pesq.:financeira"
>
> Anita: **financeira, de dificuldade .... de conflitos na família.** Então, são crianças e são adolescentes que estão cada vez dispersos do que é um modelo de família. Então, **isto repercute muito fortemente na na situação da sala de aula.**

A partir do exposto, pode-se fazer uma correlação de fatores que dialogam com a *falação*. O jovem aluno no eclodir de sua juventude tem necessidade de falar, mas não encontra ouvintes. Em casa, encontra um quadro socioeconômico em que a família está envolvida com a sua própria sobrevivência, fazendo com que se ausente do lar, quer total ou parcialmente. As possíveis dificuldades financeiras a família colocam-na, muitas vezes, (não podendo generalizar) em situação de conflito interno que repercute no jovem, por conta de um relacionamento restrito e distante de seus questionamentos.

Na escola, o aluno jovem encontra um esquema fechado, já pré-organizado em termos de conteúdos tratados nas disciplinas que não se vinculam com os seus interesses. O professor é o contato imediato desse aluno dentro da organização educacional que, por sua vez, encontra-se em difíceis condições de empregabilidade, que impede o atendimento a esse jovem, para cobrir a lacuna familiar. No entanto, não cabe ao professor em si fazer esse trabalho, já que cabe a ele a sistematização e a propriciação de acesso ao legado cultural da humanidade. Cabe à família subsidiar esse jovem em sua construção psicológica, emocional e moral.

Essas duas instituições – educação e família – são as bases da formação moral e ética do indivíduo, devendo articularem-se e complementarem-se, conforme afirma Aquino (1998a). Entretanto, isso não está ocorrendo nessa realidade por todos os fatores de um quadro político-social em que a educação, professores e famílias fazem parte. Os fatores da emoção, dos relacionamentos, dos comportamentos (internos) dialogam dialeticamente com os fatores das condições sociais econômicas e políticas da região (externos). Na relação de um com o outro, começamos a construir a compreensão da *falação* em termos mais amplos.

Quando citei as dificuldades de empregabilidade do professor e seu efeito sobre o fenômeno *falação* que acontece dentro da sala de aula com relação à lacuna familiar, não estava falando somente das características sociais das famílias, mas também das condições que professores e escola encontram no cenário educacional brasileiro, nesse caso, em especial, o estadual.

A *falação* já esteve vinculada à questão da didática do professor e isso se liga às condições de trabalho que o sistema educacional oferece ao professor para desempenhar a sua tarefa de educador. Como já antecipado nas breves biografias e na descrição do contexto, a escola encontra-se em uma situação de precariedade. Essa precariedade não é hipotética; ela é real e reflete sobre o trabalho do professor em si e na qualidade de educação ofertada pelo Estado aos cidadãos brasileiros.

Aos olhos do professor – seu agente mais importante – a educação brasileira está assim:

> Francisco: **o pessoal que está chegando na escola** numa escola local, né, acha **que o problema só está aqui.** Só nessa situação ... **não percebe ...** Porque eu já trabalhei em várias escolas, né. Não só aqui (cita o nome do município), mas em (cita o nome do município próximo). Então ... já faz três anos e meio que eu trabalho. Pouco tempo. E::: **as pesoas que são de fora não entendem os problemas que passamos por aqui [...]**
>
> (...)
>
> [...] então, muitas vezes, eu percebo que o problema não é o professor, não. O problema é o aluno, **mas não o ALUNO em si, porque a própria sociedade ... ela já não tá favorecendo uma boa educação pra pessoas ...** Eu vejo assim, **pelo lado dos problemas sociais. Um dos grandes responsáveis é o próprio Estado.**
>
> Pesq.: me fale um pouco sobre isso.
>
> Francisco: sobre a questão do Estado"
>
> Pesq.: esta relação que você está fazendo. É:: você está falando do comportamento do aluno. É isso"
>
> Francisco: do Estado ... não só do Estado, mas da família. Na verdade, **a família está dentro de um Estado**, né. Vive, faz parte do Estado. **Se a família ... ela não ganha bem, não tem condições de dar alguns livros pros filhos ta estudando em casa** [...] continuar ... fazendo seus estudos em casa [...] Eu acredito que a educação no Brasil ... fica difícil, viu. **Porque é uma questão não só de ... melhorar a estrutura da escola, mas de melhorar a estrutura também da família. E melhorar a estrutura da família, é melhorar salários das pessoas, né [...]**

O professor de Filosofia aponta aqui que os problemas de infra-estrutura social que as famílias encontram atualmente afetam, de alguma maneira, suas condições no suporte educacional aos filhos. Nota-se que há a correlação entre a melhora da escola com a melhora da estrutura financeira da família. Nesse caso, não é a noção de reprodução, como antes mencionado, mas a questão de sustentação, investimento e abertura de oportunidades de conhecimento.

Ninguém há de negar que entre uma criança ou adolescente que tem por condição comum passar as férias em Londres e uma que não sai do próprio município periférico, a primeira terá um desenvolvimento diferente e melhor da segunda, pelo simples fato de ter sido exposta e ter tido acesso a uma série de conhecimentos que a segunda não teve. Não se trata de comprar ou não livros unicamente, mas sim de dar a chance de conhecer outras coisas, outros mundos, outros saberes em sua prática social. O que se destaca aqui é a limitação a que as famílias e os alunos estão circunscritos. É a noção de limite de expansão que a relação estrutura família-aluno-escola que me provoca. A melhora das condições financeiras da família e da escola juntas ajuda a melhorar educação como um todo, que, dessa forma, poderá engajar o aluno.

> Anita: [...]tenho ... 20 anos já de sala de aula, de experiência, mas me considero ainda nos degraus, no processo de subir um degrau lentamente, tendo em vista a situação de nosso país, e **da educação principalmente do Estado de São Paulo.**
>
> Pesq.:como é que você enxerga isso"
>
> Anita: **a situação da educação do Estado de São Paulo, eu acho é bem caó/... eu acredito que seja caótica** ... tendo em vista ... tendo em vista ... a maneira **como os governantes vêem a educação.** A preocupação que ... **que não é das mais satisfatórias.** Eu acho que a educação está muito ... **esquecida** ... **pelas autoridades de um modo geral.** E::: e agora o que acontece .. a nossa missão como professor é muito menor, é muito além daquilo que ... que nós temos ... é ... com o nosso fazer em sala de aula [...]

Pesq.: como assim" você acha que isso é assim ... fale um pouquinho mais sobre isso. Você acha que é assim ... porque que é assim"

Anita: eu acho ... eu não acho; **eu acredito. Estou constatando que a escola pública está <u>completamente abandonada ... pelos governantes</u>** ... por todas as **parcerias** que uma escola tem começando pelo ... pelo governo, pelo Estado de São Paulo ...

Pesq.: certo. E haveria uma razão para isso"

Anita: sim. As verbas que não estão sendo bem distribuídas entre as escolas. Se você ver a situação ... se você perceber, que você já conhece há muito tempo a escola, **você vê a:: o abandono da escola mesmo.** A falta de papel, a falta de material, falta de ...

Pesq.: carteira estragada

Anita: a falta de de ... a falta de material de modo geral. As carteiras estão estragadas ... **Então, a a a escola pública está em total abandono. Em todos os sentidos ... no sentido da verba ...** no sentido **do salário de professor ... no sentido de::: preocupação com a própria situação social dos alunos.** Então, eu acho que ... tudo isso junto vem acarretar um ... **uma situação muito preocupante.**

Pesq.: que situação preocupante" no que te preocupa"

Anita: **o que me preocupa** é a própria formação do indivíduo que é ... que são os alunos. Porque nós podemos ver que os alunos ... estão completamente ... são mal formados **por professores também descompromissados** e também por professores **que não conseguem enxergar um avanço na perspectiva da sala de aula ...** que seria **uma qualidade de ensino melhor, um salário melhor** que pudesse fazer com que ele ... com os professores tivessem menos aulas e pudessem também ... é ... pudessem ter ... pudessem **fazer um trabalho de melhor qualidade ...** que pudessem fazer um trabalho de **maior qualidade**.

Pesq.: e::: como ele poderia fazer isso"

Anita: **tendo mais tempo para pensar, para planejar, para ... se organizar.** E ... com isso não ficaria tão cansado. **Porque pelo salário muito baixo e pelo governo achar que ... o problema está na formação dos professores ...** eles ficam colocando os professores para fazerem cursos, cursos de aperfeiçoamento. Então, acaba ocorrendo que o professor fica muito cansado. Não dá uma aula muito boa, **não tem tempo de planejar ... não tempo de fazer ...**

Pesq.:mas o Estado colocando os professores para fazer curso de aperfeiçoamento, não é uma coisa boa para a formação do professor”

[67]

Anita:sim. seria uma boa coisa. Mas ... os cursos que eles nos fornecem, por exemplo, são dados nos finais de semana. E os professores já estão cansados nos finais de semana. Eles ... o governo não se preocupa em tirar o professor da sala de aula para fornecer esses cursos. Então, muitos professores não ... não ... conseguem fazer nos finais de semana, **porque já estão cansados da da das atividades que são muitas e de muitas aulas** que tem que dar na semana para poder ... **até sobreviverem.**

A condição de trabalho que o professor enfrenta repercute não só em seu trabalho, mas também na percepção de si mesmo. A professora aponta a precária situação em que a educação se encontra. Nessa situação temos três elementos. O primeiro, a escola que não cumpre com a sua obrigação de educar (“o que me preocupa é a própria formação do indivíduo... são mal formados”) e os dois fatores que estariam trocando responsabilidade com esse seriam, de um lado o Estado, ou melhor a ausência do Estado, como provedor das condições em geral para uma boa educação, no que tange à infra-estrutura – aparelhamento do equipamento escolar – e do outro a questão da empregabilidade do professor que nesse formato não dá a ele condição de se desenvolver intelectualmente, de se formar melhor para resultar numa aula melhor. Ressalta-se que as condições empregatícias do professor também são responsabilidade do Estado.

Pesq.: eu entendi. certo.

Anita: sim. É ... eu falei que começa pela ... pelos governantes ... **pelas autoridades que não tem o compromisso voltado para a melhoria da educação, né.** Não se preocupam em melhorar o piso salarial do professor que está defasado desde do ... 1986, acredito.

Pesq.:me disseram que faz 20 anos que vocês não recebem aumento”

[67] Ver: Artigo: Piso de dignidade – Editorial da Folha de São Paulo em 04.07.08

Anita: isso. muito tempo sem aumento. **E::: a inflação existe [...]** Então, existem muitos problemas que fazem com que a **educação esteja cada vez ... ao relento** ... eu acredito.

***

Francisco: [...] então, eu acredito que uma das questões para resolver a questão do professor é a questão do salário.

No meu entendimento, além da questão da materialidade da vida do professor estar em jogo, a grande questão que o professor levanta é o não comprometimento das autoridades estatais com a melhora da educação. Esse é o grande nó da escola; o resto é efeito colateral.

Evidencia-se que a base material de vida do professor é imprescindível para o seu desempenho em sala de aula e com isso o reconhecimento do aluno da importância, não do professor *per se*, mas da educação em si. Aos olhos dos alunos (apesar de na aparência assim surgir) não é o professor o problema para ele, não é a escola, mas sim a qualidade da educação, de instalações e de recursos que ele recebe para o seu aprendizado, no que tange à sua própria valorização como indivíduo. É um processo de insatisfação, com um grande sentimento de abandono e desolação.

Esse quadro caótico de abandono e seus efeitos sobre o ensino e os professores não passa despercebido para o aluno. Ao mesmo tempo em que ele atribui ao professor a má qualidade do ensino, ele reconhece as dificuldades nas quais o professor se inscreve.

Mael: [...] eles [os professores] tem, eles ensina pra você, tipo::: eles querem ensinar pra você passar de ano e já era, acabar o estudo. Tipo, só pro obrigação: “to ensinando pra ele passar de ano. Não é pra ele fazer uma faculdade” /.../ Então, **eu acho que os estudos não estão BOM, BOM, BOM. Pior, também, você vê os salários que eles recebem, as humilhações que você vê na sala que eles passa. Assim nem dá pra ensinar.** Tem muitas coisas que eles nem pode ensinar. Porque você vê a bagunça.

O aluno reconhece a não qualidade dos estudos que ele recebe dentro deste contexto que se explica por uma educação não cuidada, não alimentada por parte do Estado, tanto no âmbito de seu subsídio material quanto em melhor condição de trabalho para o professor. Essa foi a conclusão que Elle chegou ao trocar opinião com um professor sobre o comportamento da classe.

> Elle: [...] você tem que procurar se esforçar, já que **o ensino da escola pública é um pouco escasso, em questão de educação,** e eles que não querem saber com nada, deixa eles (+) se danar.

Na reunião devolutiva para a validação da análise, Elle esclarece o que é esse entendimento. Para o aluno, a questão está no tipo de material que a escola recebe para o ensino que não serve exatamente para os propósitos pedagógicos da escola e do professor, ocorrendo uma sobra do que tem e a falta daquilo que se precisa.

> Elle: [...] a falta de recurso
>
> Pesq.:do professor”
>
> Elle: tanto do professor, da escola e do governo [...] porque eles mandam para a escola não o que precisamos exatamente, o que seria prático para nós, mas o que eles acham que é eficiente. Eles mandam o que eles acham que é bom.
>
> Pesq.:o que é isso”
>
> Elle: vamos, supor, invés deles mandarem apostila, que seria coisa mais proveitosa tanto pro aluno
>
> Pesq.: e vocês ficarem com a apostila’
>
> Elle: é. tanto pro aluno quanto pro professor quanto pra escola, não. Eles mandam os livros, e os livros eles não mandam em quantidade suficiente, primeiro. Os livros, não. Às vezes, o professor: “ah, já que é pra ser livro, nós queremos o livro tal”. Eles não mandam o que o professor pede; eles mandam outro. Às vezes, tem livro que nem usa na escola, às vezes, tem livro que tem um monte [...] é livro que o professor não usa, porque não tem o método de ensino que o professor ta utilizando, que a escola tá utilizando, entendeu” O governo

> não pensa na necessidade do aluno, do professor, da escola. Ele pensa no bolso dele.

Pesq.:então, tem a ausência do Estado aí”

Elle: tem ausência. [...]

Essa declaração do aluno revela sua percepção de que o Estado está distante da escola e de suas reais necessidades: “ele nem ao menos sabe o que precisamos”. A ausência não se refere exatamente ao fornecimento ou não do material, mas ao fato do governo não se aproximar da escola e com ela dividir seus projetos de educação (“não tem o método de ensino que o professor e a escola estão utilizando”). Em última palavra, o Estado desconhece a escola e seus atores. No subtexto do aluno está se dizendo: “não temos importância”.

Essa questão da inadequação dos livros corrobora as palavras do professor Francisco, quando reivindica a possibilidade de comprar materiais que de fato sejam úteis para a aula do professor. Novamente a noção do desconhecimento por parte do Estado das necessidades da escola.

Nesse sentido caímos na questão seguinte dentro da escola: os recursos físicos e materiais para a prática didática do professor que pode explicar a tão odiada aula lousa-giz-cópia pelos alunos. Não sem razão, concordo. Mas que precisa ser apreendida dentro do contexto de seu acontecimento.

> Mael: eu acho que antigamente era melhor. Antigamente tinha um boneco aqui na escola que tipo metade com corpo, metade sem corpo, explicando tudo. Hoje em dia, você não vê mais isso [...]

A monotonia da aula repetitiva leva o aluno a querer uma ‘aula diferente’; ele mesmo não sabe com exatidão o que é isso, mas que seja qualquer coisa distante daquilo que ele tem rotineiramente.

Pesq.: por exemplo” Dá um exemplo pra mim de uma matéria que foi interessante pra você [...]

Lia: **ah,** quando ele tava falando: da socie:::dade, do **cotidiano, nosso dia a dia. Esses assuntos assim. Aí, a gente prestou atenção, porque a gente queria saber** ((riso))

***

Pesq.: o que é uma aula melhor”

May: **ah:::,** aula que você gosta <u>de assistir</u>, **que dá gosto.** Agora que aula que o ce nem ... que cê nem se interessa.

(...)

[...] acho que... que é **por causa da aula,** né, que **os alunos num num gostam de assistir ... aí, ficam conversando um com outro e passa o tempo mais rápido.** Acho que é isso.

***

Pa: agora, a não ser que ele faz de forma diferente, entendeu”

Pesq.: o que que é isto”

Pa: **ah, não sei.** A (cita nome da professora), ela tem uma maneira e falar diferente, entendeu”

(...)

[...] e às vezes ela, assim, **pra poder <u>distrair</u>** um pouco a sala, às vezes, ela **ta passando um determinado texto, uma coisa que ela não gosta muito de fazer ...**

Pesq.: texto aonde”

Pa: na [lousa
Elle: [lousa
Elle: pra **quebrar um pouquinho o gelo da sala**, ela começa a contar, às vezes, uma estória da vida dela, entendeu, assim **uma coisa <u>interessante</u> que aconteceu** com ela, pra poder quebrar aquele clima, então, o pessoal **acaba gostando dela.**

Pa: **e da aula dela.**

Elle: e da aula dela, porque ela sempre varia. Uma hora, às vezes pra poder quebrar o gelo, ela conta uma coisa interessante que aconteceu com ela, **ou pergunta pra gente alguma coisa <u>interessante.</u>**

O ‘diferente’ engloba tanto os recursos (boneco) didáticos que levariam os alunos a uma aproximação mais concreta com o aprendizado do que esse que ele tem de aproximação quase abstrata – explicação, texto na lousa sem lidar com materiais reais, como também, uma aula que “desse gosto”; que tratasse de assuntos interessantes. Assuntos interessantes da vida cotidiana que fazem sentido para o aluno (“sociedade, nosso dia a dia”), porque, assim, o aluno se dispõe a aprender (“porque a gente queria aprender”).

Em um contraponto, vou retomar a questão da dicotomia em que o professor abriu para discussão e não houve participação do aluno no tema sobre a corrupção política. Nas entrevistas acerca do ‘diferente de aula’, constavam atividades didáticas como palestras, mas quando oferecidas não tinham a anuência dos alunos; eles não iam. A palestra também se tornou ‘chato’, porque era somente ouvir, ouvir, ouvir o outro falar, falar, falar. Novamente monótono.

> Quel: tipo assim: uma palestra na escola **que interesse aos alunos** que/é difícil, né, porque os alunos, igual, o que a professora tava falando a (cita PI) que é difícil, né. Os alunos/você abre os portões pros alunos entrarem, né, quando chega aqui, palestras, e aí, os alunos saem, tal.
>
> Pesq.:não ficam
>
> Quel: é, né.
>
> Pesq.:então, como é que faz, então” Você tá me dizendo que palestra seria uma coisa legal. Aí, você ta me dizendo que já tentaram fazer isso e os alunos ...
>
> Quel: é. tipo, os alunos foram embora: “ah, se não for pra te aula, só pra ser palestra, então, vou embora, né”
>
> Pesq.:então, como como que é, como é que fic/como a gente poderia fazer isso” A aula que escreve é chato, mas tentou-se fazer palestra, os alunos deram linha na pipa – foram embora.
>
> Quel: então, aí
>
> Pesq.:porque é chato ...
>
> Quel: é. porque **só ouve falar, falar, falar**

Pesq.:então, não é bem palestra que ce gostaria”

Quel: **também, né, só que tipo diferente.**

Pesq.:tipo um debate”

Quel: é. então, aí, acho que é isso, né. Acho **que tinha de ser diferente, a escola**

Pesq.:o que é um debate”

Quel: ah, [os professores

Pesq.: [queria, queria ter uma idéia o que é esse diferente, que você fala.

Quel: acho que **os alunos precisam mais** tipo, vamos se dizer, é **um debate,** assim, pra, acho que **os alunos dá mais idéia, né, o que falta na escola, acho que ...**

Pesq.:os próprios alunos darem idéia. [Que
Quel: [os próprios alunos virem na escola, né, alguma coisa diferente.

Pesq.:que temas que você acha que seria interessante”

Quel: **ah, num sei**

Pesq.: que temas te interessa”

Quel: ah, temas, assim, temas, **aí eu não sei,** porque tipo, **ia ser legal um debate entre professores e alunos pra::: saber a opinião de cada um, né.**

A aspiração do aluno é por uma aula, na verdade, um espaço de voz na escola, em que ele tenha importância, em que o tema seja com ele e não para ele. Se notarmos as diferentes abordagens (falta de material prático; falar do cotidiano que ele quer saber, porque lhe é prazeroso; trazer assuntos que sejam interessantes para o diálogo em que a opinião dele tenha lugar), vamos ver a solicitação do aluno pela ação: quer agir (estudar o boneco, dar opinião sobre a escola, sobre a vida etc); no entanto, ele encontra uma realidade de limitação, de controle, nada criativa que o obriga a uma passividade a qual ele está recusando (ouvir falar, falar, falar). Ele está dizendo: “Esta

morosidade, este tédio não combina com a ânsia de vida de minha juventude. Eu quero dizer, eu quero falar. Mas, não o que vocês querem, mas aquilo que me interessa".

O diálogo entre os enunciados da escola, por conseguinte do professor, por ser seu representante, e os enunciados do aluno não está acontecendo. Ele está dizendo: "A escola precisa ser diferente, pra mim". É preciso mais diálogo entre a escola e o aluno, mas, isto não ocorre neste cenário. Temos dois grandes monólogos: o da escola e o dos alunos, sendo uma das formas de ação a "fala-ação". Contudo, esse diálogo ainda não se organizou dentro do contexto escolar. Há tanta *falação*, mas nenhum diálogo, apenas monólogos.

Assim, do lado do aluno, há uma escola, cuja voz quer se impor, à qual o aluno reage pela busca de uma nova relação dialógica, que ainda não se sabe exatamente como construir. Há uma escola fechada, com dificuldades estruturais que já não se coaduna com os interesses dos alunos, sendo o professor o alvo imediato, isto é, os alunos despejam sobre o professor toda a responsabilidade e vice-versa. Mas, na verdade, são condições reais e circunstanciais que tudo criam. O aluno anuncia o seu desejo de participação no contexto, mas para isso seria preciso preparar este aluno, para uma ação política que, por sua vez, a escola, também, não está oportunizando. Dessa maneira, a ação do aluno fica caótica, numa relação conflitante.

A aula diferente que o aluno reclama seria de muito gosto do professor, se ele pudesse providenciá-la; se ele tivesse amparo institucional para isso.

> Francisco: [...] eu acredito também que o Estado deveria ceder um pouquinho mais de recurso [...] e::: é assim que a gente tem de trabalhar: é giz, lousa, é UM retroprojetor para a escola inteira. UMA televisão para a escola toda. Fica difícil trabalhar desse jeito, né.
>
> Pesq.: então, o Estado deveria estar fornecendo mais coisas do que ele fornece para o desenvolvimento de uma boa aula. É isso"
>
> Francisco: isso. Coisas. Materiais que a gente possa ta utilizando realmente. Agora, você acredita que NÓS professores, que tem ... eu tenho duas aulas semanais. Veio um livro dessa

grossura, aqui, três volumes, tá tudo bem, são três volumes. Eu posso ta selecionando e fazendo os recortes. Mas será que não seria um desperdício"
Melhorar isso. Até porque o aluno já não encontra sentido no giz e na lousa. Portanto, que o computador, a própria televisão conseguem convencer MELHOR os alunados do que o próprio professor.

Pesq.:quais são os recursos que a escola te oferece pra sua aula em termos de recursos didáticos"

Francisco: giz, lousa. E:::, apenas um vídeo, uma tv disponível que eu tenho de compartilhar com outros professores.

(...)

[...] até porque ... a questão que eu estava falando do ... do salário. **Às vezes, eu quero comprar alguns materiais** pra eu utilizar em utilizar em casa. Por exemplo, eu tenho do DVD, mas eu não tenho gravador de DVD. Então, que comprar ... de meu PROPRIO BOLSO e tenho que comprar também o CD, o DVD, pra ta gravando. Então, tenho que estar alugando o filme.

Pesq.: do seu bolso"

Francisco:do meu bolso.

Pesq.:seria da responsabilidade da escola oferecer.

Francisco: seria da responsabilidade das escolas. Porque o professor, ele vem trabalhar ONDE se viu é... eu acho que **não existe é ... nenhum serviço, emprego que você paga pra ta trabalhando, né. Isto é um absurdo.**

Pesq.:pro professor existe.

Francisco: pro professor existe [...] As pessoas que já... fizeram uma faculdade que::::: é::: procura melhores condições de serviço... tem que ta pagando" pra melhorar as condições ... da própria estrutura da escola!? Que a escola é o Estado, não empresa particular.

Pesq.:sua.

Francisco: é. minha. Então::: é um dos grandes problemas. Hoje em dia, **entramos, aí, nas salas de cursinhos, nas escolas particulares, lá tem data show, lá tem os computadores, tem diversos tipos de materiais, onde você possa ta trabalhando.** Mesmo assim é difícil, né. Mas melhorar, já melhora.
[...] então, eu acredito que é um grande desafio. Mas tem que começar com a base. O Marx já não dizia isso aí" Nós não devemos nos esquecer das bases, que é o material. Primeiro, nós precisamos fornecer aquilo que é MATÉRIA, pras pessoas, pra depois pensar no ideológico,né.

A ausência de recursos materiais também foi apontada pela professora Anita que querendo fazer uma aula mais criativa, precisou gastar do próprio bolso.

Anita: nós temos, o que" uhm::: giz, uma lousa. Às vezes, uma lousa que não está nem limpa. Que não está nem em condições de ser trabalhada. Os materiais áudio visuais que nós temos, muitas vezes, são ... é::: não são muito aproveitados, porque estão em situações ... precários. Às vezes, por exemplo, o vídeo da escola ... muitas vezes ... tem problema no cabeçote, tem problema ... entendeu" Então, nós acabamos consertando até os próprios aparelhos que nós temos disponíveis. Eu já fiz isso aqui, nessa escola ((risos))

Pesq.:consertando como"

Anita: por exemplo, limpando limpando o cabeçote, trazendo material de casa para limpar ou por exemplo ...

Pesq.:de seu bolso"

Anita: isso. Do meu bolso.

Pesq.:ahn!

Anita: né, por exemplo ... outra coisa. Com relação a isso são as verbas. As verbas para os projetos que nós desenvolvemos para a escola

Pesq.:o que é isso"

Anita: por exemplo, o ano passado, eu desenvolvi um projeto pra escola, teatro na escola, foi Romeu e Julieta. E, por exemplo, filmagem, fotos, materiais. Todos foram retirados do meu bolso.

Pesq.:você pagou isso”

PI: paguei.

Pesq; por que”

PI: **porque a escola não fornece material. Então, tudo que vai fazer de interessante, pra melhorar a qualidade de ensino ou a própria educação dos alunos, isto repercute dinheiro e dinheiro vem até de nós mesmos, tá.**

Pesq.:o que você acha disso”

PI: eu acho ... que acho que nós ficamos .... **muito ... abandonados.** Entendeu” Então, **nós fazemos tudo sozinhos [...]**

Entendo que os enunciados dessas vozes de professores sejam mais do que suficientes para montarmos um quadro muito negativo da educação em que a falta de comprometimento do Estado em subsidiar a educação e aos professores de forma condizente, criando-se com isso um contexto político e educacional precário, desanimador. É com essa realidade que o professor entra em sala de aula e é esse contexto que o aluno encontra ao vir para a escola. E o aluno sabe disso (“os estudos não estão BOM, BOM, BOM”; “antes era melhor”; “a escola pública está escassa”).

Porém, infelizmente, essa relação das condições educacionais (escola e professor) com a sala de aula não está totalmente conscientizada e reelaborada pelos alunos e professores. Há a falta da dialogicidade, que acaba por provocar acusações mútuas, embates e conflitos. Somente na segunda reunião devolutiva com os alunos a questão da ausência do Estado foi levantada para reflexão, por ter sido provocada por mim. O excerto consta na fala de Elle anteriormente citada. Com isso, defrontam-se aqueles que deveriam se unir em prol de uma educação que é um direito social e humano, por ser do interesse de todos.

Que cenário temos até agora? Temos, de um lado, a presença da falta de tempo do professor, para um atendimento às necessidades psicológicas e emocionais do aluno (que não são atendidas pela família, devido à realidade empregatícia); a falta de apoio institucional condizente para a elevação do padrão de conhecimento e qualidade de aulas; a apresentação ao seu público alvo de uma escola carente de manutenção e cuidados (cuja mensagem sublimada diz ser uma preocupação segunda por parte das autoridades governamentais).

Enfim, a falta de investimento na educação do cidadão brasileiro, por parte do Estado, que acaba por causar a desvalorização da educação e de todos os seus representantes. Essa desvalorização, esse abandono, essa sensação de ser de segunda classe se inscrevem na subjetividade do professor como decepção, cansaço, abandono. De outro, uma juventude ardente e necessitada de falar seus interesses e opiniões; uma visão de relacionamento que não mais se entende como hierárquico, cuja orientação não pode se dar via aconselhamento e sermão. Jovens alunos que buscam algo diferente que corresponda aos seus anseios de diálogo, mas que, ainda, não sabem bem o que é ou como fazer. Jovens alunos que não encontram o ouvinte que necessitam, nem na família em função de sua organização social; nem na escola em virtude de seu ambiente fechado, pré-existente e de difícil mobilidade e diálogo.

É no encontro desses fenômenos no ambiente escolar, que restringe a movimentação, que a *falação* se realiza. Para compreender essas articulações é necessário um olhar dialético dos fenômenos que representam sua concretude e a materialidade de sua existência. Isso está na história do fenômeno, na prática da vida. Esses fenômenos relacionam-se dialeticamente num processo discursivo dialógico.

Contudo, ainda resta uma pergunta: Por que na sala de aula? Para respondê-la teremos de relacionar esse quadro da escola e seu efeito no ensino com o mundo que a rodeia. É, portanto, a relação do educacional com o socioeconômico do projeto social em que estamos inseridos.

Vimos que as condições educacionais e escolares que os alunos e professores encontram em sala de aula são precárias e desfavoráveis para

aquilo que se entende que seria uma boa educação, por conseguinte, isso se reflete nos relacionamentos interpessoais aluno-professor e na maneira com que alunos e professores encaram e significam a educação e a escola: escassa, ruim, abandonada, atividade didática pobre, desânimo; não atendimento de aspirações etc. Entendo que esse quadro leve o aluno a fazer uma distinção do papel da educação e dos estudos para a sua vida.

A primeira referência já nos foi dada pela fala de Mael – *os estudos não estão bom, bom, bom* – do excerto anteriormente mencionado. Ele amplia este conceito.

> Mael: [...] quero estudar, ser inteligente, saber tudo que eu estou fazendo, sobre tudo, porque que é isso, **quero explicação de tudo que eu fizer,** entendeu" Se eu quero, tipo assim, fazer uma faculdade pra veterinária, eu quero saber de TUDO sobre veterinária, sobre TUDO dos bichos, de tudo, de tudo que tem, entendeu" Quero saber de tudo pra, sei lá, um dia ter meu consultó:::rio, ter minha empresa, sei lá ... É assim.
>
> Pesq.:como que a escola pode ajudar você"
>
> Mael:**ah, a escola, a escola num sei. Eu acho que a escola não tem mui:::ta ajuda.** A escola só é um motivo para eu acabar o terceiro colegial e::: só pra ter um diploma pra mim **fazer um curso** e uma faculdade. Porque, sei lá, **as escolas de hoje em dia num num proporciona (+) fazer um estudo bem estudo.** Falar que eu aprendi muito/aprendi aprendi. A pessoa **aprende pra caramba estudando, mas não aquilo que você quer, entendeu"**
>
> Pesq.: fale um pouquinho mais sobre isso.
>
> Mael: é, porque eu acho assim: a esco/sempre tudo, **as escolas sempre ensinam as mesmas coisas,** entendeu" Você está no primeiro colegial, ela ensina aquelas coisas, no segundo, no terceiro **e você fazendo** ... isso num, você vai fazer **uma faculdade não, tem professores que ensinam umas coisas diferentes.** Mas tem uma, você vai pro curso, você vê que, ingual, todos meus amigos fala: "nada a ver com escola". Você, todos falam: "NADA a ver com a escola, a escola nunca ensinou isso, **nunca aquilo é que eu tenho por fora". "Ah, eu vou confiar em escola" Não".** Ingual, eu vejo muita gente fazendo: "não, acabei o terceiro colegial, eu vou entrar na faculdade". **Por isso, que eu quero sempre fazer um cur::so, porque a escola num ensina o que é pra ensinar direito**.

Pesq.: e o que que seria pra ensinar direito”

Mael: **sei lá**, **coisas muito difíceis**, coisas (+) tipo assim, pesquisas sobre o corpo humano, ver catar, **sei lá**, um corpo, sei lá, ensinar isso e isso, química, biologia, tudo. **Ensinar mais/sobre**, não chegar, passar na lousa, e::: “ah. isso, isso, isso, aquilo”. “Ah, eu num, **acho que não ensina nada**. Ensina, ingual, você faz faculdade num fez”

Pesq.: fiz.

Mael: você vê que na faculdade é totalmente **diferente duma esco::la,** você vê que **mexe no corpo humano, quem estuda biologia**. **Quem estuda química mexe com vários tipos de química**, negócio de H5O. Esses ... barato assim, entendeu” num é só você pegar, falar: “não, isso é isso, isso”. Tem aquela prova, aquele (+) tipo assim **tem aquele negócio sólido ali pra você ver, pra ver como é que é, como é que faz tudo. Não é só explicação.** Explicação, tudo bem, você coloca na cabeça, você sabe, mas tendo a base ingual **faculdade mesmo é tudo real.** Você vai fazendo mesmo, **ele vai ali explicando e fazendo. Eu acho que é muito melhor.**

A fala do aluno permite-nos captar que a escola (a educação) não oferece as oportunidades de experiências reais no aprendizado (“num é só pegar, falar”; “não chegar passar na lousa; é isso, isso, isso, aquilo”; “não ensina nada”) aspiradas pelo aluno que se vincula à vida real (“na faculdade é tudo real, vai explicando e vai fazendo”) que poderia dar a ele o conhecimento para saber de “tudo que está fazendo”. A escola oferece um estudo teórico, de apreensão abstrata, longe do “sólido” que ele quer. A escola “não tem muita ajuda” para a preparação para a vida que ele necessita, logo “não dá pra confiar na escola”. E com isso, ele pensa em “fazer um curso”, porque é lá que ele vai encontrar o que precisa, uma vez que “a escola não ensina direito”, aquilo que ele acha necessário para a vida prática.

A educação regular acaba por ser meramente um interesse teleológico (terminar o médio, tirar o diploma). A questão do ensino “não sólido” é devido à falta de recursos materiais da escola para uso didático. Ela se resume à lousa e giz, mas o problema se agrava pelo fato dos temas tratados não serem ‘diferentes’, mas serem “sempre as mesmas coisas”. Com isso, nesse

aspecto, a escola, como fonte de formação educacional e preparo para a vida futura, se esvazia para o aluno. Conseqüência disso: tédio, *falação*. Mesmo que alguns professores tentem fazem algo melhor, as ruins condições de infra-estrutura da escola como um todo faz com que o aluno a desqualifique, e o trabalho isolado e solitário daquele professor não surta efeito. É uma gota no oceano. Assim o ciclo continua. Cristaliza-se, assim, o conceito de uma escola decepcionante, desnecessária, praticamente inútil (serve para tirar o diploma) O sentido da escola se esvazia. O esvaziamento de sentido da escola para o aluno e a sua subseqüente "desconfiança" o encaminha para fora da escola, nos cursos profissionalizantes. Porque o aluno, nesse lugar, não está estagnado.

Sabedor dessa desqualificação da escola para consigo, ele busca nos cursos profissionalizantes a formação para a vida na atividade prática em sociedade: emprego. E, assim, ele se torna agente ativo de sua própria formação. Um dado que corrobora esta afirmação é que dos onze participantes, quatro fazem cursos profissionalizantes com objetivos empregatícios ou culturais e três deles já trabalham. Cabe ressaltar que no final de 2007, dois outros arranjaram emprego. Um forte exemplo da confiança nos cursos profissionalizantes (e desconfiança e descrédito da escola) é o aluno Dio. Ele já fez dezesseis cursos e muito de se orgulha disso, pois desde os sete anos de idade ele vem participando de cursos extracurriculares. Para ele, esses cursos são a garantia de um futuro melhor (por mais questionável que isto seja).

Dio: [...] porque, no caso, não é eu que to fazendo bagunça, **eu sei que meu futuro já tá garantido.**

Pesq.: ta garantido!

Dio: agora, vamos ver o deles.

Pesq.:é mesmo!"

Dio: eu acho que tá.

Pesq.:e como é esse futuro garantido" que legal! que coisa positiva!

Dio: **ah, porque, no caso, eu tenho 16 cursos.**

Pesq.:16 cursos!" 16 cursos do quê"

Dio: de informática, de espanhol, administração de empresa, tualidades ...

Pesq.:hablas espanhol"

Dio: poquito.

Pesq.:poquito! Informática, espanhol ...

Dio: cidadania, qualidade ...

Pesq.:cidadania' o que é um curso de cidadania"

Dio: **cidadania é a pessoa saber de seus direitos e deveres e saber como se ENFRENTAR a vida lá fora,** também. Não adianta a pessoa falar que sabe, a pessoa fala que sabe, mas chega na hora acontece alguma coisa e **não sabe seus próprios direitos**. Então, pra isso serve esse curso de cidadania.

Pesq.:hã, hã. E porque você fez esses cursos"

Dio: porque que **eu me interessei**.Aí, falei: "ah, quando eu era menor, eu vi os mundo, né, já vi muitos lugares, lá, favelados, favelados assim, bandidagem.

Pesq.:já viu"

Dio: já.

Pesq.:aonde"

Dio: de onde eu morava... É. Aí, eu falei:"**ah, minha mãe também sempre quis, sonho dela, fazer curso, fazer faculdade**. Faculdade eu vou conseguir, tenho certeza. Curso, para mim, num não, acho que não preciso fazer nenhum curso. Já me acho com uma certa experiência sobre isso

Pesq.: e a escola" onde é que a escola entre aí"

Dio: **ah, ajuda também, né.** Porque **no CURSO**, aprende alguma coisa como matemática e português. Porque vai ter do começo que você nasce até o final da vida. Todo lugar tem. Então, **quer dizer que, no caso, fazendo curso, ajuda a ter um aprendizado maior,** também, ajuda na interrelação professor-aluno (incompreensível), por isso eu decidi fazer esses cursos.

Pesq.:e lá **no curso acontece as mesmas coisas que acontecem aqui na sala de aula, das pessoas falarem o tempo todo ... gritarem, zoarem, né.** Foi isso que você falou"

Dio: **raramente.**

Pesq.:raramente"

Dio: raramente.

Pesq.: por que que lá não acontece e acontece aqui"

Dio: **sabe que algum dia vai dar futuro pra ele [...]**

Em função de uma escola mal aparelhada, mal assessorada, sem investimento – seu abandono – o aluno não enxerga na instituição educacional formal e regular o seu lugar de futuro. O aluno inverte a importância. Não é mais o curso fora da escola que complementa a escola; é a escola que ajuda o curso profissionalizante; lá "o aprendizado é maior". A escola começa a cair em seu *ranking* de importância prática e fundamental para o aluno. Ela, ainda, dá uns últimos suspiros, mas perdeu o seu valor principal: a confiança do aluno

Dio: [...] o estágio que eu estou fazendo agora

Pesq.:tá fazendo estágio!

Dio: peguei estágio antes de um ano

Pesq.:e estágio do que você está fazendo"

Dio: sou supervisor [de alunos em uma escola profissionalizante]

Pesq.:a escola dá futuro"

Dio: dá. contando que a pessoa se interesse. Se a pessoa não se interessar ...

Se o aluno se voltar para a escola, ela ainda pode significar alguma coisa, mas por si só, não tem tanto poder de significação. Com isso, o aluno não exime os alunos de sua responsabilidade frente à educação. Porém, cabe

perguntar: Será que esse cenário desalentador da educação não é estimulante para que o aluno esvazie a importância da escola, mesmo ainda, achando que ela ajude? Não deveria ser o contrário? A escola não deveria estar em uma posição de supervalorização para os alunos?

Fazer cursos profissionalizantes já entrou na rotina de vida dos alunos, entre outras responsabilidades.

> Dao: (aluno sussurra, fala muito baixo, que não se consegue ouvir) ... aí, **eu virei coordenador,** agora estou coordenando **os coroinhas** e, também, participo da pastoral dos jovens, fazendo (inaudível). Faço, também, curso no Senai de manhã.
>
> Pesq.:curso do quê"
>
> Dao: **mecânica e usinagem.**
>
> Pesq.: [...] você me disse que você queria, que vai prestar o vestibular pra USP [porque é pública] ... esse estudo que você está tendo aqui, ele é significativo para esses esses seus planos de vida"
>
> Dao: uhmmmm, **acredito que não. Senai eu aprendo bem mais.**
>
> Pesq.:não!
>
> Dao: **o que se está aprendendo hoje, aprendi o ano passado no Senai. Então ...**
>
> Pesq.:mas, o Senai não é escola técnica"
>
> Dao: é. técnica, mas **ta tudo incluído do daqui. De uma forma muito mais objetiva. <u>Se eu não tivesse o Senai, o que seria de mim!</u>** ((riso)). Não sei, mas ...

Aqui, a inversão de importância fica notória. Como se sabe o Senai é uma escola profissionalizante mantida pelas indústrias para a formação de mão de obra qualificada para o setor industrial. Lá o aluno, além de encontrar tudo o que a escola tem e melhor e mais rápido – em termos teóricos – encontra, também, a aprendizagem para sua inserção no mercado de trabalho. Exatamente o que interessa ao aluno ("o que seria de mim?"). Isso é compreensível sabendo-se da classe social a qual ele pertence. Um aluno

oriundo de uma camada economicamente menor precisa conseguir emprego, para dar continuidade à vida adulta. Daí, a importância maior dos cursos profissionalizantes: tem o que precisa, é concreto, aprenda na prática, dá o resultado esperado, logo, confiável. A escola, não. Tendo o curso como confiável, o comportamento do aluno muda.

Pesq.:como é que lá eles conseguem ensinar e aqui não.

Dao: **não sei,** acho que o nível de de nível como se diz, o grau de instrução dos assistentes, talvez ...

Pesq.:é, talvez ...

Dao: **ce sabe que lá <u>é uma instituição</u>, lá os alunos estão <u>realmente pra aprender</u>,** não aqui, que vem só pra ...

Pesq.:então, os alunos daqui, você acha que eles não se comportam como se comportam ...

Dao: com certeza.

Pesq.:como é o comportamento lá"

Dao: **ah, eles vão pra aprender realmente <u>estão lá com objetivo</u>, propósito. Aqui não.**

A escola perdeu seu lugar como objetivo a ser atingido, um propósito a ser alcançado para o aluno, porque o que ela é não atinge as expectativas desse aluno.

Um curso profissionalizante que possa dar oportunidade melhor de emprego para uma vida financeira melhor vem junto com atividades informais de trabalho.

Pesq.:que curso que você faz"

Ada: **eu faço telemarketing**.

Pesq.:o dia inteiro"

Ada: o dia int/, eu faço (+) a tarde toda, quer dizer, o dia inteiro, não. Eu saio de casa 1 hora e volto às 6.

Pesq.: então, você tem a manhã livre”

Ada: a manhã livre. Só os dias que **eu faço bico com minha mãe, só que não é sempre.**

Pesq.: bico”

Ada: é.

Pesq.: bico de quê”

Ada: **faço trufas.** [a mãe trabalha como meio oficial de cozinha em um hotel-residência para idosos em região próxima]

Mesmo que o aluno ache que a escola seja provedora de novas possibilidades, a resposta do aluno não é muito assertiva, há uma demora em encontrar a resposta, mas que logo vem acompanhada de uma crítica que faz com que a resposta fique duvidosa.

Ada: (+) ah, pra::: se quiser se formar em alguma coisa, n’alguma área especifica, se formar ser um profissional na vida

Pesq.: você acha que a educação/ eh, qual o objetivo da educação na sua opinião” Ahn, se formar e arranjar u um trabalho/por que que se estuda”

Ada: ah, porque ninguém nasce sabendo [...] Por isso que se estuda. Eu acho que é isso.

Pesq.: aprender alguma coisa ...

Ada: e ser alguém na vida. Têm muitos que num, que nem suplência na escola, têm muitos aqui que **voltaram a estudar, porque não conseguem um emprego muito bom**, porque não tem colegial. E hoje em dia esta mais difícil ainda, porque querem experiência, faculdade ou cursinho. Aí, fica mais difícil ainda (+)

Pesq.:e a escola te dá isso”

Ada: **(+ (+) (+) dá.**

Pesq.: ta sendo bom estudar, então.

Ada: tá. **cansativo**, mas tá.

Pesq.:por que cansativo”

Ada: porque **já enjoou a escola já.** Estou aqui desde a primeira série.

Pesq.:por que enjoa”

Ada: ah, **as mesmas caras, os mesmos professores, as mesmas broncas**

Pesq.:as mesmas broncas” Então, tem broncas desde::: o comeci/

Ada: desde cedo.

Pesq.:desde cedo ((riso)).

A escola se torna um lugar que enjoa por não ter se movimentado de acordo com as necessidades do mundo (lá – Senai – eu aprendo mais; aqui – escola – é sempre as mesmas coisas). Com isso, não estou dizendo que o aluno enxerga a escola como inútil. Ele ainda vê nela seu papel de prover conhecimento, mas é um saber que está defasado com as exigências das atividades sociais práticas do aluno. É uma escola monótona, enjoativa, que cansa, porque não muda, se repete.

Esse aluno é uma pessoa que está se movimentando para o futuro e ele vê que a escola não o acompanha, não o subsidia, não lhe dá apoio ou amparo. O aluno ainda dá certo valor à escola, de fundo utilitarista: arranjar emprego, entrar na faculdade. Mas, não mais como a base sólida de sua formação. Isso fez com que ele perdesse a confiança no trabalho da educação e tudo que vier ligado a isso. Ele confia nos estudos que o promovem e não nos estudos que a escola lhe dá. Mesmo dentro da escola, o estudo terá sentido, porque ele se envolve, em virtude de seus interesses externos à vida escolar. Mas, como o

ambiente é de abandono, o desencanto se instaura. Isto faz com que a escola perca o sentido para ele. Essa falta de sentido é percebida tanto pelo aluno como pelo professor.

Pesq.: e porque que a escola não é um objetivo de aprendizagem pros alunos que estão aqui"

Dao: **não sei.** Vai ver que eles vêm mesmo só pra bagunçar, **só prá ver os amigos, conversar**

(...)

Pesq.: o que é que é controlar os alunos" abre um pouco mais, num entendi direito, como é que

Dao: também não entendi ((riso))

Pesq.: como é isso"

Dao: **num sei, fazer que eles entendam qual é realmente o sentido deles estarem aqui.** Muitos vêm aqui só pra ... prá falar que tem, só pra falar que::: **só pra ter histórico escolar e pra poder trabalhar [...]**

A escola perde o sentido para o aluno como formadora do indivíduo, mesmo que os professores lutem bravamente por isto, pois as condições totais em que a escola está inserida não permitem enxergá-la de outra maneira, daquilo que já está posto. É uma luta árdua, individual, localizada e sem amparo. Isto não é suficiente. É preciso a cumplicidade dos dois outros elementos responsáveis pela educação: o Estado e família. Esse é um tipo de educação que o aluno já começa a não reconhecer como o mais importante de sua vida, mas o professor ainda insiste em fazer uma educação significativa. Nesse desencontro de visão, dão-se os embates em sala de aula.

Anita: [...] porque eu sei. Não vou transformar os 872 alunos que eu tenho, mas eu SEI que a minoria que ... **que conseguir ouvir, que conseguir se mobilizar, se transformar** e partir para um mundo melhor, esse eu consegui. E é isso ... e eu acho que é **um dos objetivos da educação**. Não é você ... mesmo que eu não consiga trabalhar uma maioria, mas que você consiga

trabalhar alguns. E que esses alguns sejam é::: **sejam partilhadores** de informações com outros e de **opiniões** e que esses também, mudarão outras gerações. **A educação não parte só por uma sala, ela parte por alguns também.** Você tem de fazer um trabalho que atinja um grande grupo, mas **se não for possível atingir um grande grupo, que a minoria se encaminhe.**

Pesq.:e e você ... se você ... não for possível atingir um grande grupo ::: isto seria em função das **condições de políticas e condições sociais e familiares** que você apontou. **Porque se você tivesse esses três elementos te ajudando, certamente o número de pessoas seria maior"** Seria isso"

Anita:**com toda certeza.**

Quer dizer, o Estado em sua obrigação de políticas públicas e sociais, e a família em seu apoio moral e no papel de reivindicar o seu direito de uma educação de qualidade junto às autoridades governamentais, uma vez que a educação é um direito social garantido pela nossa Constituição, em seu artigo 6º [68].

Para o professor, está clara a falta de sentido que a escola adquiriu para os alunos; sendo que, por essa razão, ele até questione a *falação* como indisciplina, como assim nomeada, por ela estar mergulhada em um cenário de outras ações em sala de aula, além da própria *falação*. Quer dizer, a falação se mistura ao resto dos eventos em sala de aula.

Pesq.: do professor, trabalho do professor" para mudar essa questão de indisciplina.

Francisco: é::: **não sei se de indisciplina, mas o trabalho em sala de aula, o trabalho com os alunos**, a questão da conscientização, da indisciplina e **principalmente a questão da importância do estudo porque eles não**

[68] Capítulo II – Dos direitos sociais. Artigo 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

> **encontram mais e::: um sentido pro estudo. Porque eles percebem que o mercado de trabalho está difícil, até mesmo para as pessoas que tem graduação, curso superior não está conseguindo emprego, né.** Então:::, eles não encontram mais sentido, porque agora **não tem mais como dizer pra eles: "Olha, você tem que estudar, pra encontrar um bom trabalho**" Eles falam: "É mais até pessoas que já estudaram, eu conheço, ah, minha mãe, o meu tio, ou um colega, vizinho estudaram e continuam desempregados ou continuam num trabalho mesquinho, né, um trabalho inferior daquilo que se formaram ou não está na mesma área em que deveria é::: estar trabalhando aquilo que que é de sua própria formação. **Então, é um grande desafio incentivar, estimular os alunos a aprender**.

Esse é o outro lado da moeda. O aluno sabe sim que 'hoje em dia está mais difícil", mas o que ele quer é um estudo objetivo, exatamente, para ele conseguir o emprego desejado; entrar para a faculdade e com qualidade. Como ele não encontra toma a própria iniciativa, inscrevendo-se em cursos profissionalizantes dentro de suas condições sociais e financeiras. Valorizando esse e desvalorizando a escola. Como se diria em linguagem coloquial: "ele dá seu jeito!".

Essa questão do quadro educacional atual, em que o político, o econômico e o social se entrecruzam, como já exposto, e seu efeito dentro da prática educativa, em que docentes e discentes se inter-relacionam numa trama de confrontos, conflitos, embates, fazendo com a escola fique sem sentido para o aluno, é tratado pelo professor PH mais demoradamente em seu discurso.

> León: [...] o problema do aluno é que a **escola está totalmente ultrapassada.** A escola... os alunos vão e a escola ficou. **Não tem sentido.** Essa escola não precisava de existir. Essa, nenhum aluno, aqui, precisava estar nessa escola.
>
> (...)
>
> **o problema da escola, porque é tão ruim, porque o ambiente de trabalho é tão HORRÍVEL, EU ACHO** que é porque a **escola não sabe pra que serve, não tem objetivo.**

Pesq.:a própria escola”

León: é. a instituição escolar. **Ela não sabe se é depósito, não sabe se é assistência social.** Ah, há momento que ela foca ... tudo no aluno ... ela não esta focando o ensino, não, o aluno. Ela foca A PESSOA do aluno, que é uma espécie de assistencialismo social. Tem um lugar pra ir, tem lugar pra conversar. Sabe-se que ta lá. Tem um certo controle sobre uma parcela IMENSA da população, né. Sabe-se que vão ficar pelo menos 12 anos dentro desse ambiente HORRÍVEL. E ... depois, saem, né. E daí já é um cidadão. Vai ter que procurar emprego /.../ Esse processo todo. **Mas a escola em si não dá nada além disso.**

Para o professor, a escola perde o sentido por estar ultrapassada, por não ter uma diretriz objetivamente educacional, no sentido do desenvolvimento intelectual da pessoa (tal qual como para o aluno, só que ele não tem o pensamento tão bem elaborado quanto o professor), mas presta-se a outros fins de ordem política e como um mecanismo de controle da população. Isso nos remete a Foucault (1975/2007) em que o autor nos coloca que a escola fez parte dos mecanismos disciplinares nas sociedades ocidentais a partir do século XVIII, em especial.

> [...] As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. **São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação**; recortam segmentos individuais e estabelecem ligação operarias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois que regem a disposição dos edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. A primeira das grandes organizações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas [...] (Foucault, 1975/2007:126-127). [grifos meus].

Desse modo, a escola funciona como a arquitetura funcional que reúne um quadro vivo classificado em alunos, professores, funcionários etc, ou, resumidamente, em população educacional. A falta de sentido, citada pelo

professor, refere-se aos conteúdos que ela opera em relação à realidade que o aluno irá enfrentar ao dela sair.

> León: [...] **a escola não tem sentido pra eles. A escola não tem sentido.** O que eles vão fazer com o conhecimento humanístico ... Geografia, História e Filosofia. Nada. Nada.
>
> Pesq.: nada, por que". Porque o mundo lá fora...
>
> León: **porque o mundo lá fora não vai pedir.** Eles não vão se apegar a isso. Não vai exigir isso. Mesmo porque ... não se engaja nesse sentido. Tem alguns alunos bonzinhos, que querem trabalhar, assim, em firma ... direitinho ... fazer uma faculdadezinha, né. Mas o contexto (dá o sinal de saída, encobrindo a voz do professor). **A escola não tem sentido para essa população.** Não tem razão de existir aqui.

A questão que se prende aqui é a escola não fazer sentido, devido ao lugar em que se localiza no cenário econômico, identificado como bairro periférico dentro da orientação da globalização econômica. Por ser uma região pobre de possibilidades de ascensão social, os alunos estariam muito limitados.

> León: [...] quer dizer, o cara vai ser perueiro a mulher dele vai ser do ar ... do lar, né, pra que essas coisas todas? Química, Biologia, História, Geografia? Então, porque ... ele não tem ... não há ... dessas coisas, no contexto, significado sequer dos conteúdos que são jogados a toneladas em cima deles.

Em função da privação de oportunidades de empregos mais qualificados, o professor vê a falta de utilidade dos conteúdos, principalmente das humanidades para os alunos. Essa é também uma visão utilitarista da educação. Ela não é vista como uma possibilidade de conhecimento e cultura. Ele deveria promover o alicerce da sobrevivência material do aluno ("o mundo não vai pedir"). Ou seja, é o suprimento das necessidades básicas que está em jogo, na primeira instância.

A questão que se levanta sobre isto é: O que explicaria essa situação do município que repercute na educação?

León: Ah, **desse processo de globalização econômica**. É um processo grande, né. Sai do âmbito escolar, pra entrar bem no acadêmico. Se pegou uma mudança dos elementos econômicos mundiais, Se criou áreas de ... digamos assim, áreas do primeiro mundo se expandiu geograficamente para todos os lugares. E o terceiro mundo também, né. **As grandes periferias industriais** ... elas cresceram de forma muito grande, por ... os países europeus começaram a exportar gráficas e os norte-americanos também. Tanto que você tem ... graças a informática. Ela te permite que você leve todo seu escritório em um laptop. Saia de Nova Iorque e chegue em Osasco e monte uma fabrica pré-fabricada em dois meses. E:::, daí ... (nome do município), **aqui, há vinte anos era tudo terra. Uma cidade agrícola. Cresceu numa explosão de vinte anos. Eu vi. A olhos vistos, né. Onde eu moro cuidava de galinhas, essas coisas.**

E:::, foi um processo mundial. Levou a criação de uma nova realidade social que é esta. **As escolas não dão conta disso.** Não se aperceberam disso. [...] As escolas foram se ampliando para abarcar esse mundo urbano ... **a escola sendo um fenômeno urbano ... o fenômeno urbano vai explodindo, as escolas vão explodindo**
para incorporar essa gente toda, mas,daí ela não teve mudança na metodologia, né. **Porque realmente não dá para educar a população toda.** Não há como. É impossível. Não dá. Você não tem como educar todo mundo

Pesq.: por que”

PH: **todo mundo vai ser engenheiro”** ((riso))

Pesq.:não sei!

PH: não. não, né ((riso)) [...] Todos vão ser médicos” 100% da população médica!”

Pesq.:mhum.

PH: não dá. Não tem como [...] Como você vai educar um país inteiro desse” **Tem que ter escalonamento na educação.**

A dificuldade de se educar toda uma população continental como é o Brasil não seria uma condição natural ou neutra. A dificuldade da educação é uma orientação política.

> León: [...] na África é assim, aqui, vai ser assim também. Pessoas subutilizadas, elas não sabem fazer nada, não sabem se projetar na sociedade, ficam pedindo coisas pro Estado o tempo todo, tal e coisa. E o Estado vai dando e dando, dando. **Então, uma política ... não é só brasileira, não. É uma política geral.**
>
> Pesq.: geral"
>
> León: de terceiro mundo, de América Latina inteira e de África.
>
> Pesq.: a orientação educacional é pra isso, então"
>
> León: [...] eu acho que **a escola ... ela virou um depósito para esse monte de gente** que nem não tem o que fazer na sociedade mais, **que não vai ter emprego,** que não vai ter ... que **não vão participar do sistema produtivo,** por assim dizer. Eu não gosto dessa palavra incluso, excluso [...]

Pelo discurso do professor, orientado por sua experiência dentro dos muros escolares, nota-se que a má qualidade da educação e sua desvinculação das necessidades do mundo real, em termos de colocação no mercado de trabalho, é entendida como uma ação orientada pelos governantes, pois o Brasil se inscreve nesse projeto sócio-produtivo-econômico neoliberal; ele faz parte do processo global econômico que necessita de mão de obra de acordo com as demandas econômicas e produtivas. Essa demanda é regulada pela oferta e restrição de empregos que refletem diretamente na escola, pois de acordo com a necessidade de qualificação dos trabalhadores, teremos melhor ou pior educação. Se a demanda é para mão de obra barata, educação serve de chave reguladora para a produção deste tipo de trabalhador. Quer dizer, são diretrizes econômicas que se vinculam a diretrizes educacionais na elaboração de políticas públicas educacionais. Um exemplo para isso é a abertura de

novas universidades e Fatecs que, se verificarmos os seus cursos disponíveis, veremos que são para atender à área tecnológica. Não há a presença de cursos das humanidades. Só isto já é um dado.

León: é o que eu digo. Essa população que esta nesta escola hoje não precisa de educação. Nunca vai usar. Não precisa de nada que ta aprendendo aqui. Não necessita. Não vai usar isso nunca. **Toda a vida dela está limitada.**

Pesq.: por que que esta limitada" por que não vai usar NUNCA" Baseado no que você fala isso"

León: **na realidade social ... não tem emprego ... não tem expansão de emprego.**

Pesq.: ta falando do Brasil, agora, né"

León: Brasil ... ahn ... não tem expansão. Eu vejo meus alunos antigos. Dou aula há 16 anos, 17 anos, né. Eles ... ahn ... trabalham em lojas que vende roupa, a maioria é balconista, frentista de posto. Eu sabia 10 anos atrás que eles iriam ser exatamente isto. Não tinha dúvida. Não precisava ter escola pra isso.

A angústia aqui é que na expectativa de alunos e professores a escola trouxesse a condição de ascensão social, melhoria de vida, enfim, uma promoção material. Mas, pelo fato dela estar vinculada, como um termômetro ao mercado de trabalho, não havendo emprego, em que tais conhecimentos poderiam ser usados, o sentido da escola – formação para o mercado de trabalho – esvazia-se. Assim, perde o significado não só para o aluno como para o professor também, por mais esperançoso que ele seja. Em meu entendimento, por meio das declarações de alunos e professores, a escola brasileira continua servindo como uma fábrica de mão de obra, isto é, tem função pragmática; utilitarista. Nem alunos, nem professores, muito menos as autoridades governamentais enxergam a educação como uma possibilidade de promoção humana. Estamos muito longe disso. E com isso emerge um grande pessimismo acerca da educação.

León: [...] o Brasil ... o terceiro mundo ... a América Latina adotou ... é uma adoção um modelo que é de fazer grandes políticas para as massas. **Políticas de massas**. De massas. A indústria cultural é voltada para as grandes massas ... A ... O Estado é

voltado para as grandes massas. As políticas púbicas são voltadas para as grandes massas. **Então, você sempre trás o melhor para baixo. Você nivela sempre por baixo.** Porque é a natureza de políticas públicas para grandes massas. Nivelar por baixo.

A escola nivelada para baixo tem muito a ver com o trabalho que os políticos (não) fazem na escola, ou seja, aquele descomprometimento registrado no discurso da professora PI, anteriormente mencionado.

León: [...]novamente é o que você quer. Você quer uma África ou você quer uma coisa melhor./.../ Aí, que tá, política é o objetivo do Estado. **O único objetivo dos políticos é ganhar a eleição** no momento seguinte, né. **Então, não tem política de longo prazo. Vai tudo se esfacelando.**

A imagem da escola, para o professor, é aquela que se esfacela e certamente ele junto com ela, já que ele faz parte dela. A idéia de esfacelamento se une à de abandono, solidão para o professor e de distanciamento e falta de sentido para o aluno.

Todavia, a indução para uma educação descuidada não se restringe ao lado produtivo-econômico. PH levanta outra questão interessante e já velha conhecida: saber é poder, controle-o.

León: [...] é opção do Estado. Você quer uma população 90% totalmente inútil, inutilizada. Eu chamo de inutilizada.

Pesq: você acha que o Estado quer isso"

León: acho que quer. **Ele não vai conseguir crescer, não vai conseguir incorporar.** Já dizia um reacionário francês do séc. 19 que nunca se deve educar pobre. Porque ... se por exemplo ... pega um dos **nossos alunos daqui** ... esta escola inteira tem 3000 e tanto alunos. **Se saíssem todos**, jovens bem formados, com capacidades, **articulados** iam se deparar

> com o crescimento nenhum da economia. **Eles iam pressionar, eles iam fazer pressão na sociedade... pra melhorar. E é isso que não quer. Essa pressão. [...] um monte de jovens bem formados ... eles vão derrubar o governo. Como aconteceu na Coréia [...]**

Dessa forma, a escola inscreve-se numa região periférica, onde há restrição de empregos qualificados, como também no cenário brasileiro que se inscreve no atual projeto social – a globalização – em que há falta de empregos já muito bem conhecida na atualidade. Esse dado relaciona-se com a elaboração de políticas públicas educacionais que não se orientam por uma educação de qualidade: a) por não haver colocação no mercado de trabalho; b) para não formar indivíduos pensantes que possam ameaçar os poderes públicos. Essa diretriz leva a escola ao abandono, em função do não compromisso governamental com ela. Este abandono reflete no contexto escolar como um todo, principalmente na sala de aula, o coração da escola. É na sala de aula que os fenômenos se misturam compondo uma realidade que se choca com a realidade do aluno e do professor. O encontro desses diferentes fenômenos provoca uma forte tensão entre seus atores e cada um reage a seu modo: o professor em seu agir educativo, apesar de tudo; e o aluno, que não encontra ressonância e sentido na escola, reage comportamentalmente, cujo sintoma maior é a *falação*. Ela explode como um grito. O efeito colateral negativo é o emudecimento do professor.

Creio que de posses desses novos dados da realidade social, econômica e política do entorno escolar, eu possa retornar à pergunta que abriu essa sessão: por que na sala de aula? Haveria muito que dizer, mas eu vou encurtar o caminho. Para isso, precisa-se voltar ao real significado da *falação*: a necessidade de falar do aluno. Dentre tantas falas dos alunos, vou apresentar a fala de Jine, por ser a mais abrangente e a mais representativa do grupo e englobar várias declarações ao longo da pesquisa. Apresento trechos que se complementam.

Ter participado da pesquisa já diz sobre a falação e sua necessidade.

Jine: foi muito legal essa pesquisa, porque **a gente pode expor nossas idéias, as nossas opiniões** [...] Porque hoje em dia, os professores não estão nem aí com o que a gente pensa ou deixa de pensar. Achei muito legal sua pesquisa.

Pesq.:é

Jine: hã, hã.

Pesq.:você, tem algu/assim no sentido, ela é legal no sentido de te dar de te dar VOZ de ter dar uma oportunidade

Jine: de expor nossas idéias, porque **hoje eles não querem saber o que o adolescente pensa ou deixa de pensar.**

Pesq.: quem são eles"

Jine: ah, independente, começa dos pais, dos professores, dos diretores, em geral.

Pesq.:não querem ouvir'

Jine: não querem, porque hoje em dia **os adolescentes tem muito problema. Mudou muito** o tempo de antes. Como era, agora. Muito bastante.

(...)

[...] então, a gente tem que **agradecer muito de expor nossas idéias. Porque a gente, adolescentes, tem a necessidade de falar.**

Pesq.: é"

Jine: hã, hã. **Com certeza.**

Pesq.:[...] essa oportunidade de falar ou a não oportunidade de falar. O que que é isso"

Jine: ah, porque no nosso dia a dia, **a gente tem muitas duvidas, a gente, a gente não tem como conversar,** porque quando fala que o mundo não tem **preconceito, mas tem sim.**

Pesq.:ahn.

Jine: a gente tem a nossas duvidas, de chegar e falar assim: "professora, tá acontecendo isto e isto". **E muitas vezes professores, nossos pais não entendem o que a gente quer dizer.** Porque a gente também tem os nossos problemas.

Pesq.:mhum.

Jine: e a gente tem **a necessidade de expor nossas idéias, nossas opiniões.**

Pesq.: e os pais, não convers/me parece que, então, você vê um distanciamento entre pais, professores, diretores dos jovens.

Jine: hã, hã, em geral.

(...)

[...] não, é porque é assim: porque a gente, muitas vezes, tá como eu disse, tá com necessidade de conversar, de contar nossos problemas, mas a gente **não pode contar pra qualquer pessoa.**

Pesq.:pra quem que pode contar"

Jine: **de preferência pra as amigas**, né ((risos))

Pesq.: elas vão resolver" ((sorrindo))

Jine: não. **Elas não resolvem, mas elas dão, um tipo, uma opinião** ((riso)), ajuda a gente a pensar o que a gente vai fazer ((riso)).

Assim sendo, o significado essencial da *falação* é a necessidade de falar, de expor idéias, trocar opiniões sobre os problemas típicos da juventude que os afligem e necessitam ser compartilhados. Os amigos são os ouvintes que faltam; e eles estão na escola.

Dio: [...] aí, pra mim, sei lá, todo mundo tem conversa, né, **dentro da sala de aula**, se lembra na hora, isso num::: isso num diferencia nada. **Conversas entre amigos, colegas, parceiros.**

(...)

[...] não, não é uma coisa negativa, porque sempre tem um papo a ser discutido, ne, entre amigos. Igual num debate. Uma troca de palavras, no caso. Um conversa com outro, o outro tem uma coisa pra falar também, fala, né. **E a ... corre, né, dentro da sala de aula, a conversa.**

Relembrando a relativização do sentido da *falação*: se excedente é negativa, uma indisciplina; e se não, é apenas "conversas entre amigos e

parceiros". Mas, isto não significa que o aluno não reconheça o prejuízo da falação para a aprendizagem.

Pesq.: e como é que você se sente lá na sala de aula com aquelas conversas todas com relação à sua aprendizagem"

Lia: ah, **eu acho um pouco difícil aprender, né, mas a gente aprende!** Tipo, professor depois vem explica, conversa com a gente lá do nosso lado, ficando conversando, explicando a matéria porque, **quando a gente não aprende, a gente chama ele: "professor, a gente tava conversando, a gente não aprendeu, tem como você explicar?"**

Pesq.: você fala isso pro professor!"

Lia: falo ((sorrindo))

Pesq.: "professor, nós estávamos conversando, você vem explicar aqui!"

Lia: aí (inaudível), "professor, (principalmente de filosofia, o professor – cita o nome -, porque ele ele sabe como a gente é; desde o ano passado, porque a gente tem dois anos de aula com ele) ai, a gente fala: "professor, **tem como você explicar a matéria ((sorrindo)), porque a gente tava conversando um pouco e não prestou muito atenção".**

***

Dao: ah, eu tento aprender, né do modo possível.

Pesq.: aquilo te incomoda, ou não tudo bem"

Dao: **já me acostumei.**

Pesq.: e você consegue aprender"

Dao: consigo

Pesq.: consegue e o professor consegue ensinar"

Dao: não.

Pesq.: não!"

Dao: **ele tenta ensinar e o que ele tenta ensinar, eu tento aprender.**

É interessante que o aluno diz aprender, mesmo naquela situação calamitosa de *falação* em classe. Como essa pesquisa não pode se ocupar da qualidade de aprendizagem do aluno com a *falação* e a qualidade de aula comprometida pela falta de condições de trabalho do professor, essa é uma pergunta que fica: Será? Como? Com qual nível de qualidade?

Nem tampouco, o aluno não reconheça o efeito emocional negativo sobre o professor. Ele o reconhece, de fato.

Pesq.:[...] como é que você acha que isso é para o professor"

Ada: ah, eu que é **constrangedor.**

Rel: que [...] até fizeram a pesquisa que, num sei que professor falou, a maioria dos professores estão **se afastando dos cargos deles,** porque **não estão agüentando mais, de stress** ...

Mael: (+) é complicado. Ingual, ce viu como é que é, coitada, **a professora naquele super estressada, né.**

Pa: eu, particularmente, bom, a não ser assim, **eu fico com dó do professor.**

Ge: por MIM, às vezes, eu percebo, eu olho o professor, e: vejo: "poxa, eu falei demais agora, eu falei alto", entendeu" Então ... eu olho assim **acabo ficando com dó,** porque, às vezes, num olhar, **numa atitude deles, a gente percebe que eles querem ensinar.**

Dao: ah, a gente (+) às vezes, **fica pensando até como é que seria estar na pele do professor.**

Na seqüência no excerto que segue foi possível reunir quatro pontos já tratados: a) a relação escola-estudo; b) a falta de importância da escola (sem sentido); c) conseqüências para o ensino-aprendizagem; d) os efeitos sobre o professor.

Pesq.:e você acha que a escola vai te dar isso" [ser alguém na vida]

Jine: **com certeza a escola vai me dar isso!** Porque se eu não tiver estudo o que vai ser de minha vida!"

Pesq.: **mas, como vai conseguir te dar isso, se o professor não consegue te dar aula".** É isto que estou me perguntando

Jine: **num sei também.**

.

Pesq.: não sabe.

Jine: porque parece **que a gente vai pra escola só pra ir.** Parece que a gente chega lá, tá com presença? tá ÓTIMO. Parece que é isso que passa em geral.

Pesq.: então, **você está aprendendo na sala de aula" nessas circunstâncias que vocês estão"**

Jine: **consigo aprender o que dá.** Porque muitas vezes, não tem como a gente chegar no professor e falar: professor, eu não entendi", porque os alunos não deixam. **O professor acaba ficando estressado** e acaba num querendo explicar mais. É isso que acontece. **Eu não tiro a razão dele.**

Pode-se notar a contradição na fala da aluna. De um lado, a escola dará a ela um futuro mais promissor, de outro, aprende o que dá, não podendo pedir explicação. Quando questionada, sua contradição se materializa em um "num sei também". Isto denota que o aluno não tem uma noção exata de todas as situações e suas correlações que vivem em sala de aula. É um emaranhado de acontecimentos. Essa análise foi confirmada na reunião devolutiva.

Pesq.: me conta de tudo que a gente fez até agora ...

Elle: eu, particularmente, acho que foi uma fórmula de nós alunos conhecermos a nós mesmos. Foi uma representação. Porque no nosso ponto de vista, nós não conseguimos ver todo esse quadro, toda dimensão que você mostrou para gente [...] a gente ainda tem dificuldade pra isso.

A partir do momento que se sabe que o aluno tem necessidade de falar; que reconhece que a *falação* tem conseqüências prejudiciais para o ensino-aprendizagem e dos seus efeitos emocionais no professo, precisa-se entender porque, então, ela acontece na sala de aula. Entendo que, com isso, vamos chegar ao coração da *falação*.

Relembrando que o aluno entende que conversar é normal e que quando se extrapola é que se considera indisciplina, bagunça, desrespeito, a conversa acontece na sala de aula, em primeiro lugar, porque não há outro lugar para encontrar os amigos.

De um lado, isto é devido à falta de infra-estrutura social e, principalmente, cultural do município que se caracteriza como um bairro periférico economicamente, tendo sofrido um processo de urbanização, isto é, era uma região rural que, por efeitos do desenvolvimento produtivo e econômico, passou de uma condição rural para urbana. Isso acarreta num cenário de falta de recursos para a sociabilidade, como praças, locais de eventos e cultura, como teatro, cinema, exposições, ou para um comércio mais elaborado como *shopping center* que acaba por se tornar um local de encontro das pessoas, como bem sabemos em nossa experiência urbana. Por outro lado, consta a topografia da região. É um município com morros de ondulação leve, que significa ruas com aclives e declives acentuados, dificultando o trânsito dos jovens, levando-os, muitas vezes, a ficar em casa ou restritos ao seu bairro. Isso indica a restrição de encontros e relacionamentos sociais. Vinculando-se isso ao fato de ficarem em casa boa parte do tempo sozinhos, ou fechados em ambiente de trabalho, com o comportamento controlado, pode-se entender que a escola acaba se tornando o único lugar de socialização para esses jovens alunos. É na escola que estão os amigos, seus pares ouvintes, aqueles que compreendem suas necessidades de falar a nova vida e outros assuntos.

Pesq.:o que é aquilo", pra você.

Ada: pra mim! ah, eu vou ser sincera. Eu acho normal as pessoas conversarem e tudo mais, mas tem gente que extrapola a gritar (+) eu GRIto de vez em quando, tudo bem, mas (+) eu acho que tem gente dentro da sala que extrapola, o professor quer explicar, não deixa explicar.

Pesq.: e você teria assim (+) alguma (+) idéia de porque que (+) conversa-se tanto, grita-se tanto, observando suas palavras, dentro daquela classe”

Ada: **porque conversa”**

Pesq.: você tem alguma percepção, teria (+) já pensou sobre isso, refletiu sobre isso”

Ada: não.

Pesq.: nunca pensou.

Ada: ah, acho que não. ah! **precisa falar, quer falar,** colocar o papo em dia.O que aconteceu ontem, o que vai acontecer hoje, o que aconteceu no dia de manhã até a tarde (inaudível). Vai tendo uma conversa atrás da outra (supostamente dito) daí, acontece isso. Conversar com as meninas.

Pesq.: (inaudível) meninas”

Ada: é colocar o papo em dia, aí faz bagunça. O professor pede pra parar. Aí a gente: “para, para, para”. Aí, um que grita para o outro e outro grita “para”, aí começa a gritaria, começa a bagunça.

Pesq.: e::: porque conversar dentro da classe”

Ada: **ah, porque não tem outro lugar pra se ENCONTRAR**, não se encontra durante a semana, em qualquer outro lugar. Tem gente que trabalha, tem gente que faz curso. Eu mesmo faço curso.

***

Rel: [...] e acho que **a escola é o meio de amizade**. Assim mais, um::: dos **meios mais eficientes assim de amizade.** Acho o que mais funciona pelo menos ((riso)). A amizade na escola **você tem muitas amizades [...] No meio do trabalho já é mais difícil, cada um tem sua função e tal.**

Mael: ó, eu me dou bem, na sala me dou, igual eu sou um cara super alegre na sala, **eu me dou bem com todo mundo, converso com todo mundo, troco idéia com todo mundo, cumprimento todo mundo.**

***

Pesq.: como é que você se sente naquela experiência naquela situação” [...]

Quel: ah, acho que **me sinto bem, tipo, uma convivência, né. O que a gente não tem no dia a dia, a gente tem na escola. /.../ é que na escola a gente tem mais convívio maior, né, com os amigos, né [...]**

O aluno tem duas escolas. A escola instituição oficial, dona do poder de dizer a ele o que ele tem que estudar; o lugar da voz da autoridade que não dialoga com o aluno a respeito de seus interesses e necessidades (mesmo que, isoladamente, alguns professores o façam). Enfim, a instituição que não permite a voz do aluno dentro daquilo que ele entende. E outra escola que é o lugar de fazer amizade; de conversar com os amigos; de relacionar-se com o professor. Pode-se, também, observar a distinção entre não gostar do professor – aquele que representa a instituição educacional – e gostar do professor – na pessoa do professor aquele que encontra na rua, no ônibus, que joga cartas no fim de semana e amigo na escola. Eu presenciei conversas muito amigáveis entre alunos e professores, no pátio, nos intervalos e mesmo em classe. São dois professores diferentes no mesmo indivíduo.

Há essa contradição porque todo esse processo não está elaborado na percepção de alunos. Ainda está nublado. As razões reais e concretas ainda não foram elaboradas e reorganizadas pelo aluno, como também, pelo professor, de certa forma. Ainda não houve o diálogo. Os enunciados dialogam, revelando os conflitos e as contradições, mas os protagonistas desse evento ainda não estabeleceram um diálogo para uma reflexão conjunta e, para a partir daí, tomarem um posicionamento.

A bem da verdade, o próprio professor divide-se em dois. Um é o professor oficial aquebrantado pela sua realidade ruim de trabalho e para sua atuação docente, é aquele que grita, pede silêncio, usa voz de força centrípeta ao negar ao aluno; que ameaça de punição (mas não tem respaldo para isso). O outro é o professor que compreende que continua na sala de aula, apesar do ambiente horrível da escola; é aquele que acredita na educação como uma possibilidade de mudança para melhor; é aquele que, no limiar de suas forças, tolera, para conseguir dar conta de seu papel. E ele assim faz, porque compreende as circunstâncias em que o evento emerge; ele conhece o outro

lado da moeda e dela tem uma visão clara e crítica. Não há alienação. Esse segundo é aquele que o aluno gosta e reconhece. Mas pelo fato da situação ser complexa, não se organiza. São relações humanas dentro da sala de aula afetadas pelas emoções, pelas razões e pela realidade e materialidade desfavoráveis.

> Pesq.:o que você acha que pessoal la da escola fala tanto”
>
> Dio: ah, mania, né, convivência, bastante tempo na sala [...] **Não se encontram em lugar algum, né. Deve ser por isso**
>
> (...)
>
> Pesq.:mhum. e porque qui ele não faz isso fora da aula” Porque que vocês não conversam fora da aula”
>
> Dio: ah, uns e outros conversa, né. Mas as outras ... hoje em dia, no nosso caso, **nosso presente que estamos vivendo, num tem isso aí de tá conversando assim.** Hoje em dia só tendo bandidagem, drogas, violência. Aí, **a pessoa fica abismada** com isso, né. Aí, vai conversando/../ Dentro da sala**, sei lá,** porque se encontram melhor, sentados. **Num tem explicação porque isso.**

Não são somente assuntos triviais da juventude, também é aquilo que abisma no cenário nacional e mundial; a troca de pareceres sobre um tempo no qual “no presente que estamos vivendo não tem muita conversa”. Essa é outra questão que desponta: a qualidade de relacionamento social e de amizade na atual sociedade que, como sabemos, tem pressa, vive atribulada, mergulhada num oceano de informações, muitas vezes, desconexas, mas mal sabendo do próprio vizinho; com o tempo tomado pelo trabalho que cada dia mais se agiliza pela busca do lucro ou simplesmente para garantir a sobrevivência. Sociedades globalizadas que forçam comunidades localizadas e sua conseqüente segregação espacial e não de relacionamentos:

> [...] A globalização tanto divide como une; divide enquanto une – e as causas são idênticas às que promovem a uniformidade do globo. Junto com as dimensões planetárias dos negócios, das finanças, do comercio e do fluxo de informação, é colocado em movimento um processo de ‘localização’, de fixação no espaço [...] O que para alguns parece globalização, para outros significa localização; o que para alguns é

> sinalização de liberdade, para muitos é um destino indesejado e cruel. [...] Ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social [...] As localidade estão perdendo a capacidade de geral e negociar sentidos e se tornam cada vez mais dependentes de ações que dão e interpretam sentido, ações que elas não controlam [...] (Bauman, 1999:8)

O espaço restrito, o tempo tomado, as opiniões controladas, o desejo e as opiniões orientadas pela mídia são características de nossa sociedade atual. As perguntas seriam: Qual o efeito dessas condições nos relacionamentos humanos? Essa vivência externa recai sobre a nova geração? Não estaria esse efeito também dentro do estopim da *falação*? São perguntas que ficam.

Esse quadro de segregação se rompe quando se chega à escola, lá é o lugar da socialização.

Pesq.: e porque que a escola não é objeto de aprendizagem pros alunos que estão aqui"

Dao: **não sei.** Vai ver que eles vem mesmo só pra bagunçar, **só pra ver os amigos, conversar.**

Pesq.: é um espaço de socialização"

Dao: hã, hã

Pesq.: você acha isso, ou não"

Dao: acho que sim.

Pesq.: acho que sim. E **porque será que a escola é um lugar de socialização e não outros lugares"**

Dao: **num sei.**

Pesq.: fora da escola, fora da aula por exemplo"

Dao: ahn::: **os governantes não oferecem um lugar (**falou muito rápido) **os governantes não oferecem um lugar pro jovem se divertir, por exemplo** (cita o nome do município) você vai aonde"

Pesq.: como é que é o lazer aqui em (nome do município)

Dao: **num tem nada** ((riso))

Pesq.: num tem nada”

Dao: num tem. Se você quiser ir, em algum lugar, ir no shopping, **tem quer ir lá em São Paulo já, vai querer ir num parque lá no Ibirapuera, é é longe pra caramba.**

Pesq.:aqui vocês não tem local de encontro”

Dao: num tem

Pesq. o local de encontro é a escola.

Tal qual a morbidez, a monotonia, a repetição, o tédio da educação, é o município em que mora o aluno: um lugar parado, para um jovem em ação, porque nas palavras dele são eles que constroem o próprio caminho.

Dio: [...] pensar no próprio futuro e deixar os outros pra lá. Porque o caminho é nós mesmos que construímos, no caso.

Pesq.: como é que é a área de convivência aqui (nome do município)”

May: bom, eu como::: como **gosto de sair,** tipo num tenho, como ó, qualquer lugar que você tem pra ir, tem que ter dinheiro /.../ e tipo **nem sempre você tem dinheiro pra sair.** Então se você não dinheiro, você num sai, **você fica em casa, e única distração que tem é a escola, aí vem pra escola.** Sair sem dinheiro, eu mesmo não saio sem dinheiro. Então ...
[...] ah, **eu gosto de vir pra escola. Quando não tem aula eu sinto falta.**
[...] ah, ((risos)) ah, **das pessoas, da aula, também, eu sinto falta. Professores, alguns professores. A gente sente falta.** Que nem, o ano que vem eu termino, seu eu for terminar , eu vou sentir falta ... da escola. Não só do pessoal, mas dos professores, de tudo. Porque **é bom vir pra escola**

Nesse excerto, aclara a questão das duas escolas e dos dois professores. A escola é o único lugar de socialização, troca de idéias que o jovem desse município tem, em virtude das condições econômicas e sociais de sua

população (não tem dinheiro pra sair, fica em casa), pois o município está desprovido de lugares públicos para o encontro e a convivência ("num tem nada"), porque não há investimentos por parte das autoridades públicas ("os governantes não oferecem lugar para o jovem se divertir"), a conseqüência disso é a escola ser o lugar da amizade e do encontro. E o professor fará falta quando o curso terminar.

A questão da escola ter se tornado um lugar de socialização, vinculado ao desfavorecimento social e cultural do município também é apontada pelo professor.

> Pesq.: um espaço, um espaço de expressão"
>
> León: é. **Se tivesse praças públicas, acho que as escolas estariam vazias. Felizmente.**
>
> > [...] de verdade, de fato. A escola é legal, por exemplo, você vem, tá seguro aqui. Ele ta seguro aqui. Jovem é intocável na escola. Vai ter as meninas, vai ter os amigos. Porque ele não vai vim na escola" **Quando não tem aula é um horror.**
> >
> > **[...]** eles querem aula, de todo jeito. **Férias é um castigo.**
>
> Pesq.: aqui, aqui nessa região não tem espaço ...
>
> León**: nenhum.**
>
> Pesq.: o espaço da escola seria o espaço de socialização"
>
> León: **é o único.**
>
> > **[...]** é acho que é **a única cidade que** mais de 2.000 habitantes que **não tem cinema, aqui. No mundo.**
> > [...] **não tem nada. nada**
> > **[...]** então, uma **aula funcional seria um atrapalho**. Nessa lógica. Uma aula que eles fossem obrigados a fazer alguma coisa que não fosse a própria sociabilidades (silêncio) [...]

O fato do lugar ser desprovido de espaço público cultural e social e de ter efeito na produção da *falação* não é o único fator. A ele também é atribuído o seu difícil desenho geográfico – topografia acidentada – que ajuda na dificuldade do encontro.

Pesq.: e porque na sala de aula”

Lia: ah, **aí eu não sei explicar.** Acho que é **o único lugar que a gente se vê mais. [**Porque

Pesq.: [vocês moram longe umas das outras”

Lia: é. ruas separadas. Duas, três ruas abaixo.

Pesq.:isso é longe”

Lia: é. Porque, tipo, tem **que dar MUITA volta**. **A gente não vai uma na casa da outra. OU se vê mais na escola.**

Pesq.:porque tem que dar muita volta, se são só quatro ruas pra baixo, ou quatro ruas para cima”

Lia: é porque::: as ruas (+) não tem aqueles trios, sabe, que dá pra passar, pra ajudar o caminho. Aí, é MUITO longe.

Pesq.:porque a topografia da cidade é acidentada, tem aclive e declive. É isso”

Lia: **é. Isso.**

[...] você já viu a caminhada que é daqui ... [...] o Lavapés fica lá pra lá da Danúbio, pouca coisa e é BEM longe.

Pesq.:e aqui quando se encontram na escola ...

Lia: quando se encontra na escola quer conversar.

A topografia e a falta de infra-estrutura da região levam o aluno a conceituar muito negativamente o local: um buraco

Pam: com os dois [mora com os pais]. Com ambos, eu moro no (nome do bairro), moro aqui desde que me entendo por gente, fazer o que, né. **Nesse buraco.**

****

Jine: aqui (nome do município) não tem nada pra gente sair ((risos)) [...] **não tem shopping** ((rindo)), **não tem cinema.** **[...] não tem festa!** Tudo que a gente tem se sair tem que ir para fora [...] **É um lugar no fim do mundo! Um buraco.**

Entendo que com isso fique clara a forte influência que as características do local têm sobre o fenômeno *falação* em sala de aula: um lugar de não-possibilidades culturais; de difícil locomoção por sua topografia acidentada, pelas falta de condições financeiras da população local em acessar outros espaços de cultura, lazer, a restrição em sair de casa.

Contudo, isso ainda não é suficiente para compreendê-lo em sua essência. É necessário retomar outro ponto que se vincula a esses todos e com ele fecha-se a questão. O ponto é o esvaziamento de sentido da escola para os alunos e sua conseqüente falta de confiança, já apontado.

Reconstruindo o quadro, temos o encontro de uma condição social, física e cultural, que favorece o isolamento e a falta de convivência social mais ampla, com uma escola que está descuidada pelo Estado, que não atende às expectativas dos alunos em seus anseios de educação para uma vida prática, levando-os a buscar fora da escola seu próprio encaminhamento por meio de cursos profissionalizantes, a fim de encontrar um trabalho que se impõe por uma situação de classe social. Uma escola que perde o sentido e a confiança do aluno.

Pesq.: e a escola vai te dar" Esta escola vai te dar"

Elle: e assim, **eu procuro ver o que eu posso conseguir na escola, se eu não conseguir na escola, eu tenho que ir buscar lá fora. Através de cursos, através de**

Pesq.:cursos profissionalizantes"

Elle: **isso.**

Um cenário socioeconômico produzido pelo atual projeto social – globalizante, neoliberal, capitalista. Uma educação que não recebe investimento, que não tem o comprometimento do Estado; que também não encontra na família seu elemento de cobrança e reivindicação de direito social; produtora de conhecimento que não se articula com o mercado de trabalho. Entre essas fronteiras, aluno e professor trocam farpas, atribuindo mutuamente a razão da existência da *falação*. Digladiando-se pelo mesmo

objetivo – a educação – mas em posições opostas, não estabelecendo um diálogo para uma reflexão crítica acerca do contexto escolar, a vida social e seus fenômenos.

É na relação dialética da essência e da aparência que podemos compreender a *falação* em sua totalidade. Em sua aparência, teremos os desinteresses dos grupos (família, professores, alunos); a má qualidade de relacionamento e da condução da aula que se explica pela real compreensão da condição histórica (essência) de professores (abandonados), da escola (caótica), dos alunos (isolados, que querem espaço e voz, que buscam o futuro), do local (esquecido, carente, um buraco) inserido em um projeto social e econômico de globalização do capital com sérias conseqüências para o humano:

> [...] no fenômeno da globalização há mais coisas do que pode o olho apreender; revelando as raízes e conseqüências sociais do processo globalizador, ele [o livro] tentará dissipar um pouco da névoa que cerca esse termo que pretende trazer clareza à condição humana atual (Bauman, 1999:7)

A análise da articulação desses vários fenômenos aparentes e essenciais, contidos na totalidade do fenômeno *falação*, permitiu enxergar a racionalidade que levou à produção da *falação*, enfim, permitiu a compreensão de sua essência.

Contudo, dessa forma aqui tratada, poder-se-ia pensar que o aluno posa de vítima ou vitimado. Como já pode ser lido ao longo do trabalho, o aluno tem um papel ativo nesse acontecimento. Mesmo porque é ele quem produz a *fala-ação*. O próprio aluno se coloca como um dos participantes ativos do fenômeno. Ele não se exime de sua participação.

> May: porque ... não respeita nada e ... também gosta de conversa, de provocar o professor também.
>
> Pesq.:intencional”
>
> May: alguns, alguns fazem intencionalmente, outros... faz ... sem perceber.

***

Jine: muitas vezes, professora, se você chegar, assim, você prestar atenção no pessoal, tudo que eles falam na sala tem indireta.

Pesq.: para alfinetar o professor”

Jine: com certeza [...]

***

Pesq.: então, vocês estão me dizendo que os alunos não estão assumindo uma responsabilidade

Elle: a sua responsabilidade na escola.

Pesq.: e isto está refletindo no professor, ou não” Ou o professor que está refletindo em vocês” Ou é uma mão dupla”

Elle: dependendo do caso é uma mão dupla, dependendo do caso é culpa dos alunos, mas acho que só do professor não é.

A mesma mão dupla que a professora Anita apontou que é necessária para o sucesso da aprendizagem: “porque eu consigo e porque eles deixam”.

As ações, reações que acontecem em sala de aula partem de ambos os lados. Não existem culpados e inocentes. Todos são participantes dos acontecimentos no espaço escolar. Uns por falarem, outros por calarem. Não há culpa, há ação de todos; há a presença de múltiplos fenômenos que se unem e se transformam em uma totalidade que se apresenta em aparência em primeira instância, mas que um estudo das multideterminações que o compõem, chega-se a compreende-se sua essência, cujo significado é a necessidade de falar.

Se bem observarmos, não somente os alunos, mas todos tinham uma ânsia muito grande de falar das angústias presentes no contexto escolar. Para isso, basta observar o tamanho de turnos das declarações. E todos falaram muito e livremente nesta pesquisa. A mim, a pesquisadora, coube compreender sob a perspectiva deles – alunos e professores.

4.4 A INSCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA NA SUBJETIVIDADE DE ALUNOS E DE PROFESSORES

A partir desse conhecimento que a falação é um fenômeno que se inscreve na história de seu tempo, de muitos personagens e cenários, ainda resta saber qual é o efeito desta experiência na subjetividade de professor e aluno.

A inscrição da *falação* e suas correlações inscrevem-se na subjetividade do professor, constituindo-o cansado, decepcionado, inconformado, irônico, descrente, indignado pelo abandono a que está submetido em uma realidade caótica, incompatível para sua ação docente.

> Francisco: então, o campo prático ficou os professores. **Eles que tem de resolver em sala de aula todas as questões** de indisciplina. E é considerado professor competente aquele que nunca leva problema para a direção.
>
> ... eu volto pra casa ... é ... **nervoso**
>
> [...] porque é desesperador, sabe. Uma coisa assim de ... dá até **vontade de chorar.**
>
> ***
>
> Anita: [...] então, existem muito problemas que fazem com que a educação esteja cada vez mais **... ao relento** ... eu acredito.
>
> [...] eu acho ... que, acho que nós ficamos muito ... **abandonados,** entendeu" Então, nós fazemos tudo sozinhos. E isso é muito difícil.
>
> [...] que são todos que fazem com que nós **soframos** em sala de aula.
>
> [...] eu me sinto ... às vezes, eu me sinto **desmotivada**, às vezes, **triste**, às vezes, às vezes, da **vontade de desistir**, mas como eu sou uma pessoa que não quero desistir ((riso)) ... [...] porque eu levo em consideração o que eles falam, porque sei da situação que eles vem [...]
>
> ***
>
> León: um professor de lixo!
>
> [...] "eu vou ficar que nem essa cara" "**O cara é pior que eu**"
>
> [...] **eu me sinto cansado**

> **[...]** a condição de **trabalho é muito ruim**, porque é um ambiente de carceragem.
>
> [...] não quer saber o que esta acontecendo. Só não quer aluno fora. [...] Você ali é o **carcereiro,** mesmo, assim, eles não conseguem ter a idéia de que você não está ali pra prendê-lo

A atual educação brasileira em seu projeto social está forjando um professor desalentado, mesmo que ele não queira, mesmo que ele saiba que não é isso que ele quer que aconteça. As condições de abandono da escola, de desva**l**orização do professor inscrevem-se na subjetividade do professor como desolação. O professor da educação estadual, em especial, está em sofrimento, sentindo dor ou aquilo que é chamado de sofrimento psicossocial, *uma vez que o entendimento de tal sofrimento mental advém da reflexão sobre as relações do indivíduo com o grupo do qual faz parte, em determinado momento histórico, de sua práxis enquanto legimitadora da subjetividade; a compreensão dos diferentes projetos político-sociais engendrados ao longo dos tempos* (Garcia, S.S., 1999:3). Se o indivíduo é representante de seu grupo, o atual projeto educacional e social está constituindo um professor desolado. Considerando Vigotski (1934/2003) de que a palavra é o microcosmo da consciência, *ela contém o significado singular e coletivo, o pessoal e o social* (Sawaia e Namura, 2002:11); desalento é este significado para o professor.

No tocante aos alunos, foi possível observar três características: o individualismo, a descrença e a resignação que se inscrevem na subjetividade do aluno ao experienciar o fenômeno e seu contexto total.

> Dio: agora, no meu caso, **eu estou escutando, os outros não**. Chega o dia da prova, ou um concurso, **quem vai saber mais é eu**, porque eu estou escutando e não eles. Chega lá, ele vai começar a suar, tremer, até caso, desmaiar. Minha mãe já viu isto acontecer e falou pra mim, **eu continuo do jeito que eu sou.**

***

Pesq.: porque você acha que os alunos não vão dar bola" não vão ouvir a sua palavra"

Dao: com certeza não. Porque eles não estão nem aí no que o outro pensa, **só pra o que ele pensa, e os demais, que se dane.**

***

Dao: hã, parar de falar e prestar atenção ((riso)) (+) **não tem outro jeito.**
[...] acredito que não tem mais jeito

***

Rel: é. vai ser sempre assim [...]

***

Pam: a tendência, a tendência, **a tendência é piorar.**

Elle: **pode.**

O individualismo e a descrença na possibilidade de mudança se inscrevem na subjetividade do aluno por meio de sua *práxis* no contexto em que a experiência da *falação* se insere. Uma experiência inscrita em uma cultura na qual a subjetividade é produto e constitutiva da cultura, não podendo ser considerada um resultado objetivo, mas uma expressão objetiva de uma realidade subjetiva (González Rey: 2005:29). Com isso, o autor assevera que a subjetividade, assim afirmada, não é uma dicotomia entre o social-individual, o interno-externo, o afetivo-cognitivo, o intrapsiquico-interativo. A atividade prática social em relação dialética com o indivíduo forma e constitui o homem de seu tempo.

> Na nossa opinião, a subjetividade é um sistema complexo de significação e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento [...] A subjetividade individual é determinada socialmente, mas não por um determinismo linear externo, do social para o subjetivo, e sim em um processo de constituição que integra de forma simultânea as subjetividades social e individual. O indivíduo é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui nela (González Rey, 2005:36).

Em outras palavras, a subjetividade é um sistema processual, plurideterminado, contraditório, sensível à qualidade de seus momentos atuais. As subjetividades social e individual constituem dois níveis que se integram na definição qualitativa do subjetivo (González Rey, 2005:37).

Vamos encontrar nos alunos a presença das marcas do tempo que vivem e as marcas da maneira que singularizam as experiências sociais e culturais. Nessa *práxis*, além do individualismo e da descrença, a resignação se fez presente.

Pesq.: você já tentou conversar com a classe"

Mael: mhum é, num num **num dá.** Se nem o professor impõe respeito, porque que eu poderia impor.

***

pesq.: aquilo te incomoda"

Dao: **já me acostumei**
[...] eu não, porque eu sei que não vai adiantar de nada. Para mim, se eu falar ou não, não vai adiantar.

Dio: **não adianta.** Pra mim, isso não adianta. Professor, direto (+)diretor vai lá e não adianta, **porque um simples aluno** ...

Jine: **nunca, nunca conversamos sobre isso**. A gente, também,acha que nunca teve espaço. Só com a professora [PI].

Elle: **ninguém da credito**

Pam: **não adianta (**impaciente) porque eles
Elle: porque o pessoal **acha besteira**

A postura do aluno frente à *falação* é de resignação. Para ele, não adianta a tentativa de levantar a questão para discussão e encaminhamento, porque não se vê com autoridade e nem com representatividade para tal feito. A noção de ação política, no sentido de buscar a vontade geral e coletiva e dos direitos (Chauí, 1992/2007:541), não se constrói nos alunos.

Eles não se apropriam da noção de ação conjunta como grupo para resolução de questões. Acreditam-se desqualificados de poder (“*se nem o diretor, o professor, porque um simples aluno”*) para o encaminhamento de questões que os afetam. Essa ausência de perspectiva de ação política no grupo social instiga uma pergunta: a escola, a família e a sociedade estão preparando essa juventude para iniciarem uma vida adulta como indivíduos ativos em seu meio social? Que sujeito está sendo formado pelo atual projeto social? São perguntas que ficam. Aqui, a não iniciativa é devida a que, além de se ver sem autoridade, ele também não enxerga no seu par alguém que possa fazer alguma coisa. O efeito disso é um sujeito que levanta muitas razões e sugestões, mas se resigna diante da situação problemática. Não há transformação na atitude, há somente reclamação. Dessa forma, a experiência da *falação* em sua totalidade inscreve-se na subjetividade do aluno como individualismo, descrença e resignação.

Na questão do encaminhamento da parte dos professores, o cenário é bem diferente. Para eles, há medidas concretas que poderiam encaminhar a *falação* no espaço escolar. Algumas radicais, como reforçar medidas disciplinares, e outras mais leves, até jocosas, como deixar a luz da quadra acessa, para quem quisesse estudar entraria em sala de aula e quem não quisesse iria fazer sua sociabilidade na quadra de esportes. Certamente, tal sugestão baseia-se no fato da escola, um espaço público, ter-se tornado um espaço privado, para a socialização dos alunos. Mais algumas, e bem concretas, é o suprimento da escola em suas necessidades materiais. Apesar de válidas, é compreensível que estas sugestões sejam da ordem do material, uma vez que elas nascem da *práxis* desgastante, humilhante e desalentadora do professor em sala de aula. Na verdade, estaríamos resolvendo o seu efeito e não a sua raiz. Outras ainda há: que precisariam começar dentro da escola, tais como desenvolver um trabalho conjunto com os professores e trazer a família para dentro da escola como parceira. Ainda, a mais evidente e extremamente necessária, que o Estado cumprisse o seu papel de provedor de uma educação de qualidade e de condições dignas para os professores. Todas essas sugestões são válidas e devem acontecer de fato.

Contudo, a questão central e essencial da *falação* estende-se para fora da sala de aula; para além dos muros da escola. A racionalidade que permitiu o seu surgimento está na sociedade e na atual organização do projeto político-social do Brasil, um projeto que tem conseqüências para o humano, no qual a educação está retirada de seu lugar de importância, deixando perceber a orientação política que sobre ela cai. Caberia, assim, perguntar: Que educação o Brasil quer para o Brasil? Quais seus reais propósitos? Temos dois discursos, o aparente e o real?

São os fenômenos externos (essenciais) que ao se articularem com os fenômenos internos (aparência), articulam-se e transformam-se em *falação*, uma vez que a escola guarda os ecos do mundo.

Enfim, entendo ter atingido o objetivo de compreender o fenômeno *falação* em sala de aula, que numa leitura rasa poderia levar a nomeá-la como indisciplina, mas cujo aprofundamento permitiu-nos ver que se trata de um fenômeno maior, que em sua totalidade revela uma problemática muito grande da educação brasileira, em especial a estadual, com sérias conseqüências para a dimensão afetiva de professores e alunos e suas expectativas materiais de vida.

Em um último fôlego, poder-se-ia dizer, apoiando-me no pensamento foucaultiano, que a *falação* seria uma resistência ao poder institucional, quer da ordem do social e econômico, quer da ordem educacional. Para Foucault (1976/2005), onde há poder, há resistência.

Foucault afirma que devemos reconhecer o caráter relacional das correlações de poder, que só existem em função de uma multiplicidade de pontos de resistência. Esses estão presentes em toda a rede de poder. As resistências, no plural, são possíveis, necessárias, espontâneas, solitárias etc, não podendo existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. Não são apenas subprodutos, marcas negativas ou oposição às relações de poder. São o outro termo nas relações de poder, inscrevendo-se nessas como interlocutor irredutível. Elas provocam o levante de grupos ou indivíduos, inflamando certos pontos do corpo social. Às vezes grandes erupções maciças, mas o mais comum é serem pontos móveis e transitórios. Esses provocam fragmentações, rompem unidades e suscitam reagrupamentos. Da mesma

forma que a rede de poder, a resistência forma um tecido espesso que atravessa aparelhos e instituições, sem se localizar exatamente neles, como também percorrem os próprios indivíduos, remodelando-os. As relações entre poder e resistência estão em termos de estratégia e tática: a) a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e de transformação em toda parte; b) o movimento de um serve de contra-ofensiva do outro (Revel, 2005:75).

Se a resistência insurge como uma possibilidade de criar espaços de transformação, a *falação* não tem essa característica. Os alunos que produzem a *falação*, ainda não se organizaram para fazer dela uma resistência aos efeitos de poder que circulam dentro da escola. Por enquanto, ela é caótica, confusa. Mas, com isso, não quero dizer que ela não tenha seu cunho de luta. Nesse momento histórico, por ela estar caótica e confusa, ela é, ainda, um afrontamento. Ou em termos foucaultianos, ainda uma transgressão, uma vez que a transgressão *é um gesto relativo ao limite*, sendo que é, *na tênue espessura da linha, que se manifesta o fulgor de sua passagem; a linha que ela cruza poderia também ser todo o seu espaço* (Foucault, 1994/2006:32).

A resistência exigiria colocar algo no lugar daquilo a que se resiste e que transgride. Como não o faz, o movimento dos alunos por meio da *falação* é ainda apenas uma transgressão. Mas, da transgressão é possível caminhar para a resistência. Para isso, é necessário conscientizar-se do fenômeno, assumi-lo como um produto de ação coletiva e sócio-histórica e organizarem-se em reflexão e atitude. Se formos, como nos diz Foucault, titulares de um certo poder, todos aqueles que reconhecem o poder como intolerável podem começar a luta onde se encontram em suas atividades próprias.

Ao fim e a cabo, a falação é uma síntese de múltiplos fenômenos sociais, políticos, econômicos, psicológicos, educacionais. Um produto da ação dialética do indivíduo e do grupo social num processo dialógico de seus enunciados conflitantes. Se a *falação* não é uma resistência no sentido estrito do conceito foucaultiano e mesmo, ainda, se constituindo como uma transgressão, ela é, sem dúvida, dentro do contexto nacional, a ponta do *iceberg*.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: novas dúvidas, novas ciências

Aprendi com um professor[69] que a dúvida é melhor que a certeza. Segundo ele, a certeza estagna, fecha, amarra, segura o tempo e impede o movimento. A dúvida provoca a angústia que abre a percepção; incita o pensamento; provoca movimento; que a melhor ciência é aquela que duvida, não aceita, questiona, infere e se arrisca, cabendo ao pesquisador ser alguém que desconfia daquilo que lhe ensinam, para poder trazer algo novo.

Foi com a dúvida, a angústia e desconfiança que entrei nesse projeto de pesquisa e com elas caminhei o tempo todo na busca de compreender os elementos e o processo histórico que permitiu a *falação* em sala de aula. Foi graças a não aceitar ao que está posto, a não aceitar a nomeação predicativa que esta pesquisa chega ao seu final acadêmico, mas, espero, inicie um lugar na sociedade.

Nesta pesquisa, entendo ter dado uma oportunidade de um olhar diferenciado para algo já nomeado, porque se emaranhava a outros tantos acontecimentos e lá se perdia. Esse algo – a fala-ação – foi colhido de uma experiência confusa, conflitante, contraditória e dicotômica, como se colhe uma flor de lótus em meio à lama e de lá foi retirada, olhada, pensada e cuidada. Espero que o trabalho tenha sido de bom proveito para todos.

Esta pesquisa não se fecha em si, não encerra dúvidas. Ao contrário, abre outras maiores ainda. Ao longo da pesquisa deixei perguntas para serem respondidas por outros pesquisadores que, também, se preocupam com a educação, com nossa juventude, com nossas pessoas, enfim, com nossa nação. Foram questões que não foram possíveis de serem respondidas pelo presente trabalho.

No âmbito da educação, temos o questionamento da validade dos currículos e dos conteúdos para o jovem atual em suas perspectivas de vida, como também o repensar de nomeações no âmbito escolar que sempre implicam em predicação, como é o caso da concepção de indisciplina. Para a Psicologia da Educação, fica a pergunta do papel da afetividade e do entendimento de hierarquia nos relacionamentos interpessoais em sala de aula

[69] Agradeço ao Prof.Dr.Vicente Augusto Figueiredo a oportunidade de uma boa conversa na qual muito me ensinou e que agora faz parte desta dissertação.

para protagonistas que se dirigem para o futuro, em um mundo globalizado e rápido. Para a Psicologia Social, deixo a pergunta sobre o papel do atual projeto social sobre as emoções produzidas na subjetividade da nova geração que se projetam dentro da sala de aula. Para a Filosofia da Educação, fica a questão da formação moral e ética do aluno com relação à família, tida também como responsável pelo desempenho do aluno, segundo o ponto de vista dos professores. Para a Sociologia da Educação, ou Sociologias, resta responder, ou compreender, o papel da realidade social e política no interior da escola, no sentido de sua influência na relação escola-sociedade, aluno-vida prática.

Certamente, entendo que todas essas disciplinas do saber devem dialogar, trabalhar de forma interdisciplinar, para que se possa formar um conceito transdisciplinar, porque, afinal de contas, os fenômenos sociais estão relacionados em um único elemento: o indivíduo – uma totalidade que se constitui na relação coletivo-singular. Uma transdisciplinaridade na pesquisa que, de acordo com Moita Lopes (2004), consiste em produzir um consenso teórico que não pode ser fragmentado, uma vez que o contexto investigado determina as disciplinas que darão luz ao estudo. Esse é o caso da LA, cuja preocupação está em investigar os problemas de uso da linguagem em contextos de ação e institucionais. Ela focaliza na interação entre as pessoas e como agem no mundo por intermédio do discurso.

Para o autor, a transdisciplinaridade instaura-se na LA, porque a realidade com que ela se defronta é complexa, obrigando com que se desloque de uma única disciplina e transpasse os limites disciplinares, uma vez que a complexidade dos eventos em investigação não se soluciona com uma única área de saber. Tomando as palavras de Celani (2004:132), complemento:

> Transdisciplinaridade envolve mais do que a justaposição de ramos do saber. Envolve a *coexistência* em um estado de *interação dinâmica* [...]. A mera justaposição de saberes não leva à interação, condição essencial para a transdisciplinaridade [...]

Com isso, entendo que as diferentes áreas das ciências, que busquem compreender o ser humano, devam fazer uso de saberes de várias disciplinas para dar conta da realidade social e humana. Assim, as ciências humanas não podem ser

unívocas. É preciso a construção de conhecimentos que se expandam para além dos limites das áreas, já que o homem – objeto das ciências humanas – é um produtor de textos, um interventor na história de sua sociedade e produtor de sua humanidade.

Finalmente, para a Lingüística Aplicada Contemporânea, reivindicar seu espaço no mundo do saber, para abrir possibilidades de continuar ampliando seu campo de pesquisa, de maneira ética, democrática; continuar tomando a linguagem em seu contexto de prática social para marcar mais 'vozes do sul', do leste, do oeste e do norte. Vozes múltiplas e dialógicas. Permitir ao *sujeito falante* um espaço de expressão.

Esta pesquisa poderia ter sido totalmente outra coisa, se não tivesse nascido do lugar da Lingüística Aplicada. Foi ela que, com seus conceitos éticos, com seus fundamentos de linguagem voltada para o sujeito holístico, permitiu-me elaborar um trabalho para o qual a linguagem tem *status* central, traçando uma linha de diálogo com outros saberes tão importantes para a compreensão de um fenômeno complexo, em andamento e inacabado. Isso é só começo.

Tudo foi possível, porque se partiu de um elemento que não é mero, mas poderoso, mesmo que singelo: a palavra.

Este trabalho iniciou com um conto no qual foram relatadas as emoções, as relações, as palavras, os risos, a dor, a esperança, mesmo que dita com palavras de tristeza, e os fatos concretos da materialidade de uma existência semântica. Nele, tivemos a oportunidade do encontro e da reflexão. Dessa forma, convido o leitor para uma leitura final: a última parte do conto.

O último dia

Hoje é trinta de novembro de dois mil e sete. Estou retornando à escola para a nossa segunda reunião sobre a análise de dados. A primeira foi muito boa, cinco alunos vieram. Conversamos muito e eles me contaram muitas de suas histórias, de seus anseios de vida, de seus questionamentos de juventude. Demos muitas risadas. Percebi que meu modo de falar com eles havia mudado: estava mais íntima, menos formal, mais amigos. Vi que fiquei muito à vontade para expressar muito de meus pensamentos e fazer algumas "críticas", algumas respostas foram engraçadas. Eles sempre têm uma saída. A rapaziada é muito inteligente. Dão nó na gente! Mas desta vez, somente duas alunas. A minha esperança murchou um pouco. Estava muito animada, achando que faríamos uma grande reunião, faríamos uma grande discussão sobre a falação, que todos viriam engajadíssimos, conforme havíamos animadamente concordado. As duas meninas que vieram valeram pelo grupo todo. Levaram a sério o trabalho, fizeram muitas colocações valiosas. Demos mais risadas e ficamos mais amigas. Foi uma pena os demais não terem vindo, mas, fazer o quê, né!

A escola continuava graciosa como sempre. Minhas amigas da cantina estavam lá e não me negaram um cafezinho, que eu tanto gostava de compartilhar. Café, para mim, tem gosto de amizade. Adoro tomar café com os amigos! Novamente fui recebida com muita simpatia pelos funcionários e pelo coordenador que meu deixou muito à vontade o tempo todo que lá estive. Ele foi um bom parceiro nesta jornada. A reunião com o professor de História precisou ser interrompida: conselho de classe. Final de ano.

Corro os olhos pela escola. Acho que quero guardar as últimas lembranças dessa jornada que se mistura com angústia e prazer. Foi um prazer conhecer a escola, os alunos, todos enfim. Às vezes me pego pensando neles. Cutucando minha cabeça para ver se eu poderia fazer alguma coisa lá. Dar aula, reunião, grupo de conversa .... Acho que não! Eles não vão querer. Eu não vou poder. A vida é muito atribulada. Não se tem tempo. O tempo está roubado.

Nas paredes encontro os trabalhos de outros alunos, são cartazes discutindo temas importantes para a sua formação: desmatamento, obesidade, acidentes, violência, tráfico de mulheres, drogas, alcoolismo, globalização, homossexualismo, exploração infantil, PIB, gravidez precoce e por aí vai. São trabalhos interdisciplinares, me

parece. Alguns eram gráficos – da aula de matemática, certamente. Outros, textos. Bonitos.

Vou para a sala dos professores. Desta vez eu não trouxe nenhuma guloseima, não deu tempo. Lá encontro uma jovem professora. Ela dá aula de Ciências. Os conhecidos contam de mim para ela, falam de minha pesquisa. Às vezes, parece que faço parte do time, outras, que de lá nunca saí. Engraçado! A professora se interessa por mim e começamos a conversar.

— Sou professora de Ciências. Há pouco tempo, né. Só três anos. Vim da faculdade cheia de garra para transformar a educação, ajudar meus alunos e aos poucos fui perdendo o ânimo. Minhas intenções foram se apagando. Hoje me considero medíocre, porque os alunos nem ao menos me dão voz, nem me enxergam. Eu sou invisível.

A palavra 'invisível' bate como uma pedra em minha cabeça. Invisível! Invisível! Meu Deus, o que diria Freud? O que diria a Psicologia Social sobre esta emoção! Nossa, ser invisível, sentir-se invisível! É a própria anulação de si. Puxa, tô me metendo em psicanálise. Maluca, eu. Ou malucos os tempos?

Depois de um ano vivendo esta situação, já não irrompo em lágrimas, apesar de meu coração continuar se apertando. Será que estou ficando insensível? É, porque quando vivemos repetidamente a mesma experiência, deixamos de percebê-la e senti-la. Ficamos insensíveis, que para alguns é ser firme, profissional, equilibrado. É, nomeação é nomeação, né.

Meu pensamento volta. Ela continuava a falar.

— Eu me culpo por tudo isso. Eu quero, mas eu não consigo. Já me aconselharam a desistir. Só que, quando eu consigo fazer um aluno se ligar em mim e aprender, eu me realizo. Parece que estou nas nuvens! Aí que eu vejo que de fato eu gosto de ser professora. Mas a realidade da classe não é essa. Ao contrário. Eu sou xingada por aluna da 6ª série, se eu não permitir sua entrada fora do horário. Sabe o que eu faço? Finjo que não ouvi. É, fui contaminada pela desconsideração dos alunos.

Mordo o canto da unha. Esfrego as mãos, coço a cabeça. Já não tenho mais palavras. Só presto atenção, muita atenção. E penso, reflito. Nada fácil. Circulo pela escola.

A reunião devolutiva foi muito proveitosa. Somente uma coisa que me disseram valeu todo o trabalho. Eu quis saber

delas se o trabalho havia trazido alguma coisa para eles. Quem falou foi a Elle, sempre com a anuência e a concordância e os aportes da Pam. Era quase um dueto. Disseram-me que eles não tinham se conscientizado de todo o quadro da *falação*, que do ponto de vista dos alunos, eles não conseguiam enxergar toda a dimensão da situação; que eles têm dificuldade para ver tudo isso. E que minha apresentação tinha sido uma forma deles se auto-conhecerem. Eles sabiam que tinham todas aquelas questões, mas que não tuuuuuuudo isssssso! Agora, eles puderam pensar um pouco.

Quero saber se algo mudou na classe, se eles haviam conversado sobre a *falação*. Disseram-me que trocaram algumas palavras, mas nãoooooo assim, né; que eles disseram que gostaram, que acharam legal – puderam expor a opinião. Pergunto como ficou o grupo de estudos com os alunos e os professores. "Ah, eu perguntei, mas eles disseram: "depois, depois a gente marca". Acho que não vai dar, não. Eles ficam neste depois, depois a gente vê e não vai ver nunca. Por mim, eu faço, mas eles não marcaram nada!" Já percebo no que isso vai dar.

Hoje é o último dia de aula. Os professores estão ocupados com o conselho de classe, últimas notas, colocar no boletim, decidir quem passa quem fica. Hora dura! É um

dia atípico. Poucos alunos, alguns já fecharam e já não vem mais. Outros ainda estão pendurados.

O coordenador conversa comigo sobre a pesquisa e insiste em participar. Sua entrevista não constou do trabalho, mas suas palavras entraram para a consideração de tudo. Elas afirmaram, reforçaram, mudaram algumas idéias. Ele gostaria de assistir à minha defesa. Achei um elogio.

No pátio, o barulho dos alunos esperando a lista de notas que será afixada no mural. Aflição, ansiedade: "passei ou não passei?" Brincadeiras, aperto de mãos, tapas nas costas, risadas... esta é a escola.

De repente, a noite cai. Os diamantes encravados nas paredes do morro estão lá novamente. As luzes se acendem, salpicam a noite de brilho. De longe, um cheiro de madeira queimando, um latido de cachorro, um carro que passa. E a rapaziada agitada. Todos correm para o mural. O coordenador autorizou a publicação tão esperada. Uma muvuca se espreme junto à parede. "Passei, passei!" "O, cara, vamo'bora". "Pode embora, coordenador?" Eu passei, eu passei!

Encontro uma menina já conhecida

— E você passou?

— Não., me responde apertando a boca. Mas é uma só. Preciso de pouco. É fácil.

— Então, tá bom. Boa sorte.

— brigada!, me responde ela com um sorriso de batom cor de rosa.

São 21h30. "Deixa embora, coordenador. Deixa embora". A escada, que eu dia me trouxe, agora, está lotada de adolescentes e adultos. Todos aglomerados junto ao portão. Loucos para irem embora. É sexta feira, poxa!

Finalmente, o coordenador libera a saída. Gritos de alegria se espalham no ar. Junto de mim, Ada. Passou. Quer ir para casa. Acabou. Olho as carinhas sorridentes, o empurra-empurra, os "pera aí, ô!" Do lado de fora, outros amigos esperando para sair, irem juntos caminhando ladeira abaixo. Demoro um pouco para alcançar a saída; tem muita gente na frente. Os alunos caminham agitados, carregando seus cadernos debaixo do braço. A rua está tomada por eles. Andam nas calçadas, no meio da rua, atravessam gritando pelo nome do amigo do outro lado. Ah, final de ano. Acabou a escola!

Eu também me sinto um pouco aluna que termina o ano. Hoje fiz a última reunião, daqui para frente é dar gás na análise, escrever, escrever, escrever. Dirijo com cuidado, para não atropelar ninguém. Criança alegre não presta muita

atenção. Vou rindo junto com eles, olhando como são grandes, como são jovens, quanto pela frente ainda, me lembrando de tudo que aqui vivi.

Um pouco mais à frente, vejo a calçada coberta de papel. Eram folhas para todos os lados. Logo de início não consigo entender o que seja. "Papel?" "Nossa, quanto papel". Reduzo a velocidade mais ainda, para enxergar o que há no chão.

São folhas. São folhas de cadernos. Foram arrancadas e espalhadas na rua.

Era o saber jogado ao chão.

Inútil...talvez...

Este, o dado derradeiro...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aitchison, J. 1999. *Linguistics,* 5ª ed., London: Hodder; Stoughton.

Allwright, D. 2006. Six promissing directions in Applied Linguistics. In: Gieve, S.; Miller, I.K. *Understanding the language classroom,* New York : Palgrave Macmillan, pp. 11-17.

Andery, M.A,P. A. *et.al.* 2003. Introdução. In: Andery, M.A. et al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica,* 12ª ed., Rio de Janeiro:Garamond; São Paulo:EDUC, pp.9-15.

Andery M.A.; Sério, T.M. de A. 2003. A prática, a História e a construção do conhecimento: Karl Marx. In: Andery, M.A.P.A. et al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica,* 12ª ed., Rio de Janeiro:Garamond; São Paulo:EDUC, pp.395-420.

Aquino, J.G. 1996. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: Aquino, J.G.(org), *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas,* 11ª ed., SP:Summus, pp.39-55.

_____. 1998a. *A indisciplina e a escola atual,* Revista da Faculdade de Educação, vol.24, nº 2, São Paulo, julho/dez. Disponível no site: www.scielo.br/scielo.php. Acessado em 30.03.07 às 18h18m, pp.1-12.

_____. 1998b. *A violência escolar e a crise da autoridade docente,* Cadernos CEDES, v.19, n.47, Campinas,SP, dic. Disponível no site: http://www.scielo.br/scielo.php?script . Acessado em 30.03.07, às 18h28m.

_____. 2005. *Jovens "indisciplinados" na escola: quem são? Como agem?,* Primeiro Simpósio Internacional do Adolescente, Maio. Disponível no site http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php. Acessado em 16.02.08, às 14h24m.

Bakhtin, M. 1924/1998. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance,* trad. Aurora Fornoni Bernadini et al, 4ª ed., São Paulo: UNESP e HUCITEC.

Bakhtin, M.(Volochinov). 1929/2004. *Marxismo e Filosofia da Linguagem,* trad. Michel Lahud; Yara Fratexchi Vieira, 11ª ed., São Paulo:HUCITEC.

Bakhtin, M. 1952/2003. *Estética da criação verbal,* trad. Paulo Bezerra, 4ª ed., São Paulo:Martins Fontes.

Bicudo, M.A.V. e Espósito, V.H.C.(orgs). 1997. *Joel Martins... Um seminário avançado em fenomenologia,* São Paulo:EDUC.

Bogdan, R.C., Biklen, S.K. 1994. *Investigação qualitativa em educação,* trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Satnos e Telmo Mourinho Baptista. Porto:Portugal: Porto Editora.

Bourdieu, P. 1991. *Language and Symbolic Power,* Cambridge: Polity Press.

Brasil, Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e publicações. Subsecretaria de edições técnicas. 2006. *Constituição da República Federativa do Brasil, texto consolidado até a Emenda Constitucional n 53 de 19 de dezembro de 2006, 58 paginas.* Disponível no site http://www6.senado.gov.br/con1988/CON1988_19.12.2006/CON1988.pdf, acessado em 17.02.08 às 16h05.

Bronckart, J.P., Clémence, A., Schneuwly, B., Schurmans, M-N. 1996. *Manifesto. Reformulando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygotskiana,* tradução Anne Marie Speyer, Revista Brasileira de Educação, nº3, set/out/nov/dez. pp.64-74

Bruner, J.S. 1934/2003. Introdução. In: Vigotski, L.S. *Pensamento e linguagem,* trad. Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto, 2ª ed., 4ª tiragem, São Paulo:Martins Fontes.

Canagarajah, S. 2004. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In: Norton, B.; Toohey, K. (orgs.), *Critical pedagogies and language learning,* Cambridge:Cambridge University Press, pp. 116-137.

Celani,M.A.A. 2004. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: Signorini, I. e Cavalcanti, M.C. (orgs). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas,* 1ª reimpressão, Campinas,SP: Mercado das Letras, pp.129-142

_____.2005. *Questões éticas na pesquisa em lingüística aplicada,* Linguagem e Ensino, vol.8, nº 1, pp.101-122.

Charlot, B. 2000. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria,* trad. Bruno Magne, Porto Alegre: Artmed.

_____. 2002. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão,* Sociologias, Porto Alegre, RS, ano 4, nº8, jul/dez, pp.432-443. Disponível no site: http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf. Acessado em 08.11.07 às 22h01m.

_____. 2006. *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber,* Revista Brasileira de Educação, v.11, nº 31, jan/abr., pp.7-18.

Chauí, M. 1992/2007. Público, privado, despotismo. In: Nóvaes, A. *Ética,* São Paulo: Companhia das Letras, pp. 448-556.

_____. 1995. *O que é ideologia,* 39ª ed., 1ª reimpressão, São Paulo: Brasiliense.

Cole, M.; Scribner, S. 1930/2003. Introdução. In: Vigotski, L.S. *A formação social da mente,* org. Michael Cole et al, trad. José Cipolla Netto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, pp. 1-19.

Costa, C.J. s/d. *A Educação no Brasil Colônia: Pelo fim da visão iluminista da história.* Disponível no site http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_030.html. Acessado em 08.02.08 às 01h55m.

Daniels, H. 2003. *Vygotski e a Pedagogia,* trad. Milton Camargo Mota, São Paulo:Loyola.

Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. 1998. Introduction: Entering the field of qualitative research. In: Denzin, N.K; Lincoln, Y.S. (eds), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials,* London:Sage, pp. 1-34.

Demo, P. 1989. *Metodologia Científica em Ciências Sociais,* 2ª ed., revista e ampliada, São Paulo: Atlas.

Dubet, F. 1997. *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor,* Revista Brasileira de Educação, nº 5-6, pp. 222-231. Disponível no site: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_06/RBDE5_6_19_ANGELIN_A_E_MARILIA.PDF . Acessado em 21.01.08 às 23h04.

Durant, W. 2002. Baruch de Spinosa: perfil bibliográfico. In: Spinosa, B. *Ética demonstrada à maneira dos geômetras,* trasd. Jean Melville, São Paulo: Martin Claret.

Efimove, Galkine e Zubok. 1981. *História moderna,* Lisboa:Editorial Estampa, vol. 1.

Faraco, C.A. 2006. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do Circulo de Bakhtin,* Curitiba, PR: Criar.

Fernandes, A.C. 2007. *Um estudo sobre o engendramento da indisciplina no cotidiano.* Disponível no site: http://www.educacaoonline.pro.br. Acessado em 30.03.07.

Ferreira, L.A.M. 2007. *A indisciplina e o ato infracional.* Jornal do Projeto Pedagógico: elaborando o projeto pedagógico da escola. Disponível no site: http://www.udemo.org.br/JornalPP_01_06IndisciplinaAtoInfracional. Acessado em 30.03.07.

Fiorin, J.L. 2005. *Linguagem e ideologia,* 8ª ed., revista e atualizada, São Paulo: Ática.

Forster, M.M.dos S. et al. 2005. *(In)disciplina escolar: confrontando e problematizando concepções e ações,* Primeiro Simpósio Internacional do Adolescente, São Paulo (SP)[online]. Disponível no site: http://proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=MSC0000000082005000200029&Ing=en&nrm=iso . Acessado em 05.04.07, às 22h10m.

Fortes, L.R. 1976. *Rousseau,* SP: Ática.

Foucault, M. 1970. *The Order of Things: An Archaeology of Human Sciences,* New York: Phanteon Books.

_____. 1975/2007. *Vigiar e Punir. História da violência nas prisões,* tradução Raquel Ramalhete, 33ª ed., Petrópolis,RJ:Vozes.

_____.1976/2005. *História da sexualidade: a vontade de saber,* tradução de Maria Theresa da Costa Albuquerque e J.A.Guilhon Albuquerque, RJ:Graal.

_____. 1979/2005a. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: Foucault, M. *Microfísica do poder,* org. e trad. Roberto Machado, 21ª ed., RJ: Graal, pp.69-78.

_____.1979/2005b. Sobre a Geografia. In: Foucault, M. *Microfísica do poder,* org. e trad. Roberto Machado, 21ª ed., RJ:Graal, pp.153-165.

_____. 1979/2005c. Verdade e poder. In: Foucault, M. *Microfísica do poder,* org. e trad. Roberto Machado, 21ª ed., RJ:Graal,pp.1-14.

_____. 1979/2005d. Poder-Corpo. In: Foucault, M. *Microfísica do poder,* org. e trad. Roberto Machado, 21ª ed., RJ:Graal, pp.145-152.

_____. 1979/2005e. Sobre a prisão. In: Foucault, M. *Microfísica do poder,* org. e trad. Roberto Machado, 21ª ed., RJ:Graal, pp.129-143.

_____. 1994/2006. Prefácio à Transgressão. In: Foucault, M. Ditos e Escritos III, Estética: literatura e pintura, música e cinema. Org. Manoel Barros da Motta, trad. Inês Autran Dourado Barbosa, 2ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp.28-46

França, C. de C. 2005. *Políticas de identidades e estratégias identitárias: reflexões sobre a dinâmica de relações exclusão/inclusão no contexto escolar,* São Paulo, 255fls. Tese (doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Freire, P. 1996/2004. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa,* 29ª ed., São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, M.T. de A. 1996. Bakhtin e a psicologia. In: Faraco, C.A. et al. *Diálogos com Bakhtin,* Curitiba, PR: Editora da UFPR, pp. 165-187.

_____. 2002. *Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa,* Cadernos de Pesquisa, nº 116, julho, pp-7-19.

_____. 2006. *Vigotski e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto,* 4ª ed., 6ª impressão, São Paulo: Ática.

Gadotti, M. 2006. *História das Idéias Pedagógicas,* 8ª ed., 11ª impressão, SP:Ática.

Garcia, J. 1999. *Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva,* Revista Paranaense, Curitiba,PR, n.95, jan/abr, pp.101-108.

_____. 2006. *Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola,* ETD _ Educação Temática Digital, Campinas,SP, v.8, l, dez., pp.121-130.

Garcia, S.S. 1999. *Worktown: a fábrica de loucura. Estudo psicossocial sobre a alienação sociomental vivenciada por secretárias executivas do Centro Empresarial de São Paulo,* São Paulo, 318f. Tese (doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Geer, B. 1964. First days in the field. In: Hammond, P.(ed.). *Sociologists at work,* New York:Basic Books.

Geraldi, J.W. et al. 2007. *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson,* Campinas,SP: Mercado das Letras.

Gleizer, M.A. 2005. *Espinosa & a afetividade humana,* Rio de Janeiro:Jorge Zahar.

Goldman, L. 1967. *Origem da dialética,* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gonzáles Rey, F. 1997. *Espitemología Cualitativa y Subjetividade,* São Paulo:EDUC.

_____. 2005. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia:caminhos e desafios,* trad. Marcel A.F. Silva, São Paulo:Pioneira Thomson Learning.

Grinspun, M.P.S.Z. (s/d). *A razão dos afetos.* Revisa Mente e Cérebro Especial – O Olhar Adolescente: Espelhos da Sociedade, vol.4, São Paulo, pp.30-37.

Guimarães, A. M. 1988. *Vigilância, punição e depredação escolar,* Campinas,São Paulo:Papirus.

_____. 2005. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade,* Campinas,SP: Autores Associados.

Guirado, M. 1996. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: Aquino, J.G. (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas,* 11ª ed., São Paulo:Summus, pp.57-71.

Harklau, L. 2005. Ethnography and Ethnographic research on second language teaching and learning. In: Hinkel, E. *Handbook of research in second language teaching and learning,* Mahwah, New Jersey: Lawrence Elbaum, pp.179-194.

Hobsbawn, E.J. 1981. *A era das revoluções,* RJ:Paz e Terra.

Houaiss, A. 1991. *O que é língua,* 2ª ed.; São Paulo:Brasiliense.

Jobim e Souza, S. 2008. *Linguagem e Infancia: Bakhtin, Vigotski e Benjamin,* 11ª ed., Campionas, SP: Papirus.

Jacob, E. 1991. Cultures, context and cognition. In: Le Compte, M.D.; Millroy, W.; Preissle, J. (eds). *The Handbook of Qualitative Research in Education,* San Diego, CA:Academic Press, pp.293-335.

Jorge, M.A.C.; Ferreira, N. 2005. *Lacan, o grande freudiano,* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Junqueira, M.A. 2001. *Estados Unidos: a consolidação de uma nação,* São Paulo:Contexto.

Kumaravadivelu, B. 2006. A lingüística aplicada na era da globalização. In: Moita Lopes, L.P. (org.). *Por uma lingüística aplicada Indisciplinar,* São Paulo:Parábola, pp. 129-148.

Kincheloe, J.L. 1997. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno,* tradução Nize Maria Campos Pellanda, Porto Alegre:Artes Médicas, pp.2-9

Konder, L. 1981/2005. *O que é dialética,* 28ª ed., 6ª reimpressão, São Paulo: Brasiliense.

_____. 2002. Em Bakhtin. In: Konder, L. *A questão da ideologia,* São Paulo: Companhia das Letras, pp. 111-123.

La Taille, Y.de. 1996. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: Aquino, J.G.(org). 1996. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas,* 11ª ed., São Paulo:Summus, pp.9-24.

Lane, S.T.M. 1984/2004a. Introdução: A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: Lane, S.T.M.; Codo, W. *Psicologia Social: o homem em movimento,* 13ª ed., 4ª reimpressão, São Paulo:Brasiliense, pp.10-19.

_____. 1984/2004b. Linguagem, pensamento e representações sociais. In: Lane, S.T.M.; Codo, W. (orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento,* São Paulo: Brasiliense, pp.32-39.

Lyotard, J.F. 1979. *La condition postirioderne,* Paris: Ed. diMinuit.

Maria, L.de. 2004. *O que é conto,* 4ª ed., 1ª reimpressão, São Paulo: Brasiliense.

Mariás, J. 1941/2004. *História da filosofia,* trad. Cláudia Berliner, São Paulo: Martins Fontes.

Marcuschi, L.A. 2005. *Análise da Conversação,* São Paulo:Ática, 5ª ed., 7ª impressão, pp. 10-13.

Martin, J.R. 2003. *Introduction,* Text 23 (2), pp.171-181.

Marx, K. 1847/2007. *Miséria da filosofia*, trad. Torrieri Guimarães, prefácio Jean Kessler, São Paulo:Martin Claret.

____. 1852/1982a. O 18 de Brumário de Louis Bonaparte. In: *Marx, Engels. Obras Escolhidas em três tomos,* tomo I, tradução José Barata-Moura e Eduardo Chitas, Lisboa:Avante, Moscovo:Progresso, pp. 417-512.

Marx, K.; Engels, F. 1852/1982b. A Ideologia Alemã. In: *Marx, Engels. Obras Escolhidas em três tomos,* tomo I, trad. Alvaro Pina, Lisboa:Avante, Moscovo:Progresso, pp. 4-75.

Marx, K. 1852/1982c. Teses sobre Feuerbach. In: *Marx, Engels. Obras Escolhidas em três tomos, T*omo I, trad. Álvaro Pina, Lisboa:Avante, Moscovo:Progresso, pp. 1-3.

Marx, K.; Engles, F. 1852/2007. Feuerbach e história: Rascunhos e anotações. In: Marx, K.; Engels, F., *A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B.Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas,* trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano, São Paulo:Boitempo, pp. 29-78.

Marx, K. 1859/2003. Introdução à crítica da economia política. In: Marx, K.*Contribuição à critica da econômica política,* trad. (da edição francesa) Maria Helena Barreiro Alves; revisão de tradução Carlos Roberto F. Nogueira, 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, pp. 225-263.

Marx, K. 1867/1983. *O Capital. Crítica da Economia Política,* apresentação de Jacob Gorender, coord. e rev. Paul Singer, trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe, São Paulo: Abril Cultural, Coleção Os Economistas.

Minayo, M.C.S. 1998. O desafio do conhecimento, 5ª ed., São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-Abrasco.

Moita Lopes, L.P. 2002. *Identidades fragmentadas. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola.* Campinas,SP:Mercado das Letras.

_____. 2004. A trandisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In: Signorini, I. e Cavalcanti, M.C. (orgs). *Lingüística Aplicada e*

Transdisciplinaridade: questões e perspectivas, 1ª reimpressão, Campinas, SP: Mercado das Letras,pp.113-128

_____. 2006a. Introdução. In: Moita Lopes, L.P. (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar,* São Paulo: Parábola, pp. 13-44.

_____. 2006b. Lingüística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: Moita Lopes, L.P. (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar,* São Paulo: Parábola, pp. 85-107.

Molon, S.I. 1999. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky,* São Paulo: EDUC.

Oliveira, C.A.B. 1977. *Considerações sobre a formação do capitalismo*. Campinas, dissertação de mestrado não publicada, apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp.

Oliveira, M.K. de. 1992. *Vigotski: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento,* São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa, nº 81, pp.67-69.

Orlandi, E. 1988. *Discurso e leitura,* São Paulo e Campinas: Cortez e Ed. da Unicamp.

Parker, G. 1995. *Atlas da História do Mundo,* 4ª ed., São Paulo:Folha de São Paulo.

Pennycook, A. 2001. *Critical applied linguistics, A critical introduction*. London:Lawrence Erlbaum .

_____. 2006. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: Moita Lopes, L.P. (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar,* São Paulo: Parábola, pp.68-84.

Pereira, M.E.M.; Gioia, S.C. 2003a. Séculos XVIII e XIX: revolução na economia e na política. In: Andery, M.A.P.A et al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica,* 12ª ed., RJ:Garamond; São Paulo:EDUC, pp. 257-294.

_____. 2003b. Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição. In: Andery, M.A.P.A et al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica,* 12ª ed., RJ:Garamond; São Paulo:EDUC, pp.163-178.

Ponzio, A. 1998. *La revolución bajtiniana: el pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea,* edição e tradução de Mercedes Arriaga, Madrid: Cátedra.

Ratto, A.L.S. 2006. *Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrências,* Revista Educação & Sociedade, v.27, n.97, Campinas,SP, set/dez. Disponível no site: http://www.scielo.br. Acessado em 31.03.07, às 19h37m, pp. 1-12.

_____. 2007. *Disciplina, vigilância e pedagogia,* Cadernos de Pesquisa, v.37, n.131, p.481-510, maio/ago. Disponível do site: http://www.scielo.br .

Rajagopalan, K. 2003. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética,* São Paulo: Parábola, pp.81-87.

Rego, T.C.R. 1996. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: Aquino, J.G.(org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas,* 11ª ed., São Paulo:Summus, pp. 83-101.

Revel, J. 2005. *Foucault: conceitos essenciais,* trad. Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez, Revisão Técnica, Maria do Rosário Gregolin.
Richardson, R.J. 1999. Pesquisa social: métodos e técnicas, 3ª ed., São Paulo:Atlas.

Rojo, R.H.R. 2006. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: Moita Lopes, L.P. (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar,* São Paulo: Parábola, pp. 253-276.

Rorty, R. 1987. Pragmatism and Philosophy. In: Baynes, K.; Bohamn, J.; MacCarthy,T. (orgs), *After Philosophy: End or Transformation?* Cambridge:MA: The MIT Press, pp.26-66.

Rousseau, J.-J. 1762/1999. *Emílio, ou, Da educação,* tradução Roberto Leal Ferreira, 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes.

Rubano, D.R.; Moroz, M. 2003. Alterações na sociedade, efervescência nas idéias: a França do século XVIII. In: Andery, M.A.P.A. et al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica,* 12ª ed., Rio Janeiro:Garamond; São Paulo:EDUC, pp. 327-340.

Sarup, M. 1978/1986. *Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação,* trad. Waltensir Dutra, Rio de Janeiro: Guanabara.

Sawaia, B.B. e Namura, M.R. 2002. Introdução. In: *Dialética exclusão/inclusão: reflexões metodológicas e relatos de pesquisas na perspectiva da Psicologia Social Crítica,* Taubaté,SP: Cabral.pp.9-18

Serrani, S. 2005. *Discurso e Cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita,* Campinas, SP: Pontes.

Severino, A. J. 2003. *Educação, sujeito e história,* SP:Olho d'água.

Schilling, F. 2007. *Indisciplina e violência nas escolas.* Disponível no site: http://www.apeoesp.org.br/revistaeducacao/revistaeducacao5,.htm. Acessado em 02.07.07.

Sirgado, A.P. 2000. *O social e o cultural na obra de Vigotski;* Educação e Sociedade, ano I, nº 71, julho, pp.45-78. Disponível no site: http://www.scielo.com.br

Triviños, A.N.S. 1987. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação,* São Paulo: Atlas.

Tobin, K. 1998. *Ethical issues associated with research on teaching and learning.* Les Cahiers du Cirade, volume 1 – September, Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développment en Éducation Cirade, pp. 45-75.

Vaitsman, J. 1995. *Subjetividade e paradigma de conhecimento,* Boletim Técnico do Senac, v.21, n.2, maio/ago, pp.2-9.

Van de Veer, R. 1987. El dualismo em psicologia: un análises vigtskiana. In: Siguan, M. (coord). *Actualidade de Lev S.Vigotski,* Barcela:Anthropos.

Vasconcelos, C.dos S. s/d. *Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola.* Disponível no site: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amc_php?t=002. Acessado em 31.03.07.

Vigotski, L.S. 1926/2004. *Teoria e método em psicologia,* trad. Cláudia Berliner, 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes.

_____. 1930/2003. *A formação social da mente,* org. Michael Cole et al; trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 6ª ed., 6ª tiragem, São Paulo:Martins Fontes.

_____. 1934/2003. *Pensamento e linguagem,* trad. Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto, 2ª ed., 4ª tiragem, São Paulo:Martins Fontes.

_____. 2001. *A construção do pensamento e da linguagem,* trad. Paulo Bezerra, texto integral traduzido do russo Pensamento e Linguagem, São Paulo: Martins Fontes.

Weedon, C. 1987. *Feminist Practice and Poststructuralist Theory,* Oxford: Basil Blackwell

Wiseman, J.P. 1974. *The research web,* Urban Life and Culture 3, pp.317-28.

Xavier, M.L.M.F. s/d. *Os incluídos na escola: a negação/ocultamento do processo de disciplinamento.* Disponível no site: http://www.anped.org.br/reunioes/24/tpl.htm. Acessado em 16.02.08, às 13h30.

Yaguello, M. 1929/2004. Introdução. In: Bakhtin, M.(Volochinov). 1929/2004. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira, 11ª ed., São Paulo:HUCITEC, pp.11-19.

ANEXO

HISTEDBR] Carta de supervisora à Secretária de Educação-SP

Vânia <vanianoeli@uol.com.br> **20 de junho de 2008 15:09**
Responder a: HISTEDBRGrupodeEstudosePesquisasHistoria, S
<br_histedbr@grupos.com.br>
Para: br_histedbr@grupos.com.br

Senhora Secretária,

Quero aqui expressar, com todo o respeito, a opinião de uma profissional que pensa que a educação pública de boa qualidade é fundamental para o desenvolvimento do país e que, por isto mesmo, tem orgulho de pertencer ao Quadro do Magistério Estadual Paulista. Tenho 15 anos de trabalho na Escola Pública de São Paulo, 11 dos quais em sala de aula e os últimos 04 na Supervisão de Ensino. Tenho lido com muita apreensão algumas matérias que saem nos jornais e na Revista 'Veja' que, a meu ver, têm colocado a maior parte da responsabilidade dos males da educação nos professores e gestores escolares, sem, contudo, fazer uma reflexão mais profunda sobre esta situação.

Concordo que há um número grande de professores sem condição para assumir uma sala de aula. Mas há que se perguntar: por que isto acontece? Se a justificativa do fracasso da educação está neste fato, por que aceitar professores tão mal formados? É triste pensar que boa parte dos professores é formada em cursos que não preenchem os mínimos requisitos para formar bons professores. Não posso deixar de pensar que isto parece uma política muito bem pensada. Professores mal formados formam mal seus alunos e, por isto mesmo, não têm o direito de receber salários dignos de um bom profissional. Os bons profissionais acabam abandonando a carreira, pois não são valorizados tanto financeiramente, como do ponto de vista social. Nem o Estado, nem a sociedade respeitam estes profissionais. E como resgatar o respeito perdido perante a sociedade, se toda campanha que o governo e a mídia em geral fazem por uma educação de qualidade, é uma campanha contra os professores, sempre apontados como os grandes culpados pela situação da escola pública?

No entanto, quando alguns de nós afirmamos que é preciso fiscalizar, com mais firmeza, os cursos para que passem a formar professores competentes, lá vem aquela 'baboseira ideológica' (me desculpe por emprestar sua expressão) de que somos um bando de castristas

autoritários. Ninguém reclama quando a vigilância sanitária fecha um estabelecimento que não segue as mínimas regras - afinal é uma questão de saúde pública. Mas quando falamos da necessidade de fiscalizar as instituições de ensino superior e tomar atitudes firmes contra aquelas que formam mal, é uma gritaria geral. Em uma entrevista à 'Veja' a senhora afirma que 'num mundo ideal' fecharia as faculdades de pedagogia porque seus cursos são 'exclusivamente teóricos, sem nenhuma conexão com as escolas públicas e suas reais demandas' (Veja, 13/02/2008). Na verdade, senhora secretária, uma boa parte dos cursos são vagos mesmo e os alunos não tem aulas de tipo algum, sejam teóricas, sejam práticas.

Penso que qualquer reforma no ensino básico será infrutífera se não acompanhada de uma reforma profunda nos cursos que formam professores. Outra questão reside nas condições de trabalho. Muito tem se falado no exemplo finlandês, especialmente em matérias da 'Veja'. Convenhamos, nenhuma delas explica muito bem a situação dos professores finlandeses, tão citados como exemplares. Matéria do 'Washington Post', disponível na Internet (washingtonpost.com, acesso em fevereiro de 2007) e intitulada 'Focus on Schools Helps Finns Build a Showcase Nation', nos fornece dados que possibilitam ver as diferenças entre as condições de trabalho dos professores daqui e da Finlândia. Neste país, a profissão é valorizada, os professores são respeitados pela sociedade e se orgulham de sua profissão. Quase todos são mestres, no mínimo. Será que se formam em cursos vagos, de fim de semana? Cursos reconhecidos pelo Governo e que cresceram exponencialmente a partir dos anos 90? Aqui em São Paulo, até mesmo o programa 'Bolsa Mestrado' foi suspenso pelo governador José Serra. Na Finlândia, os professores não são horistas; são contratados para trabalhar em uma única escola; têm dedicação exclusiva, tendo tempo para desenvolver projetos que favoreçam a aprendizagem. Enfim, são professores-pesquisadores, com condições para tal. Aqui, senhora secretária, professor da escola pública é horista e dá até vergonha de dizer quanto vale a hora / aula de um professor. Para compor o salário os OFAs se deslocam de uma escola para outra para completar a carga horária. Muitos efetivos de cargo, para aumentar a renda, acabam acumulando cargo no próprio Estado ou no Município. Isto sem falar naqueles que também atuam em escolas particulares. Em relação a esta questão, outra matéria 'vejiana' afirma que salário não tem relação com qualidade de ensino. Citando a Finlândia, afirma que lá os professores ganham quase o mesmo que a média do salário nacional, enquanto os professores daqui ganham cerca de 50% a mais. Ora, eu gostaria de ganhar um salário igual ao da média nacional, desde que a nossa média nacional fosse igual à da Finlândia. Como os professores de lá, com certeza eu não reclamaria. Como diversos estudos mostram, números são interpretados em função de nossas intenções e visões de mundo. Como educadora e com uma visão diferente da 'vejiana', penso que devemos lutar por um futuro em que a média dos salários daqui possa se comparar à de países que oferecem uma vida mais digna aos seus cidadãos. Aliás, é interessante observar que matéria da própria 'Veja' (Veja São Paulo, de 16/04/2008), mostra que salário tem sim relação com a qualidade de ensino. A matéria nos informa que a média dos salários dos professores das 10 melhores escolas no ENEM 2007 é de R$ 6.000,00. Há professores que recebem mais de R$ 9.000,00. São professores bem formados, valorizados e com dedicação exclusiva. Sei

das dificuldades de se arcar com custos de salários tão altos para os professores das escolas públicas, mas dizer que ganhamos bem e que reclamamos à toa beira é brincadeira de mau gosto, para não dizer que parece um discurso ensaiado e de má fé.

Voltando à Finlândia, lá o sistema é 'rich in staff', como é afirmado na matéria do 'Washington Post'. Há funcionários, psicólogos e especialistas em crianças com necessidades especiais. Já aqui... Lá o sistema seleciona os melhores professores, pois os valoriza. Aqui o sistema contrata professores mal formados exatamente porque não os valoriza. Só quando os professores forem profissionais bem formados, receberem salários dignos de sua profissão e forem respeitados enquanto profissionais é que o Estado terá condições de exigir resultados. Aí sim poderá avaliar e até mesmo criar mecanismos para excluir aqueles professores que não tenham compromisso em sua profissão, tal como na Finlândia ou nas escolas particulares. Do contrário, as avaliações só continuarão a mostrar o fracasso do sistema.

Penso ser urgente pensar nestas questões, pois não adianta cobrar melhora nos resultados de aprendizagem se não há um sistema de contratação de profissionais bem formados, sejam professores, sejam gestores. Concordo que o problema da má qualidade de ensino não se resolverá apenas com aumento de salário dos professores. Mas os profissionais da educação pública precisam ter seus salários revistos.

Repito: sei das dificuldades de o Estado arcar com uma folha de pagamento alta como das escolas particulares, mas nosso salário está vergonhoso e não acredito que o governo do Estado mais rico da federação não poderia oferecer um pouco mais. Há também outros problemas que precisam ser enfrentados, de fato. Acho no mínimo preocupante quando a senhora afirma, em uma das reportagens (Folha de São Paulo, 25/02/2008), quando questionada sobre as 'falhas dos governos tucanos' (Covas, Alckmin), que prefere dizer que os problemas atuais são estruturais. Não são falhas de um governo que está aí há anos, não é questão de incompetência. São questões estruturais. No entanto, quando dizemos que muitos dos problemas da escola pública são estruturais (salários baixos, lotação, prédios horrorosos, lousas caindo aos pedaços, falta de laboratórios, violência, indisciplina, etc.) ouvimos que isto é reclamação sem fundamento; que é só saber bem o conteúdo e boas técnicas didático-metodológicas que tudo se resolveria (isto fica bem claro quando lemos o 'Caderno do Gestor' que acompanha a nova 'Proposta Curricular'). Mas quando questionada em uma das reportagens sobre as condições das escolas, a senhora diz que o governo faz o que pode, manda verbas, mas à noite a escola é invadida e roubam os fios. Isto não é contraditório? O governo tem desculpas, não é sua culpa, é da estrutura e dos vândalos que invadem a escola. Agora, quando um professor tem que enfrentar uma classe lotada, sem a mínima estrutura ele tem que se virar. Não tem desculpas... Em outras palavras: todas as falhas dos governos passados não são falhas ou questão de incompetência, são problemas de estrutura. Mas quando os professores dizem que a estrutura atual do sistema de ensino contribui muito para o fracasso escolar, o governo diz que isto é desculpa, que é 'baboseira ideológica', e que basta ser competente e saber o conteúdo que tudo se resolverá. Voltando à tão

citada Finlândia, fica claro que lá os professores são competentes, como se afirma, porque bem formados, valorizados e com condições estruturais bem melhores que as que temos no Estado de São Paulo.

Portanto, falar em qualidade em salas lotadas, sem condições estruturais satisfatórias e sem professores bem formados (bem diferente do tão falado sistema finlandês), é falar para 'inglês ouvir'. Em suma, uma educação de qualidade reside no tripé salários dignos, condições de trabalho e compromisso profissional. Só quando o Estado pagar salários dignos e fornecer condições para os professores e gestores desenvolverem seu trabalho, poderá selecionar os melhores e até mesmo criar formas de excluir aqueles que não tenham compromisso. Em tempo, senhora secretária: fiz mestrado e doutorado e não ganho o salário que estão dizendo por aí que eu ganho. Muitos de meus colegas me perguntam por que ainda estou na educação pública ganhando um salário tão baixo que não condiz com a minha formação. Respondo que escolhi isto por acreditar que estou exercendo uma profissão chave para um país que deseja um futuro mais digno; que ainda acredito na educação e que, sim, tenho um compromisso ideológico com a escola pública. Mas a seguir sua visão e a visão 'vejiana' de educação, senhora secretária, isto deve ser mais uma das minhas 'baboseiras ideológicas'.

Profª Drª Clarete - Supervisora de Ensino

Para obter maiores informações sobre o HISTEDBR, acesse o seguinte endereço:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br
Para fazer nova assinatura, basta enviar uma mensagem para:
assinar-br_histedbr@grupos.com.br
Para cancelar sua assinatura neste Grupo, basta enviar uma mensagem para:
cancelar-br_histedbr@grupos.com.br

Fonte: Gmail - [HISTEDBR] Carta de supervisora à Secretária de Educação-SP