

ÁUREA MARIA GUIMARÃES

A DEPREDACÃO ESCOLAR E A
DINÂMICA DA VIOLÊNCIA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação
1990

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

ÁUREA MARIA GUIMARÃES

Este exemplar corresponde à
redação final da Tese defendi-
da por Áurea Maria Guimarães e
aprovada pela Comissão Julga-
dora em

Data:

Assinatura:

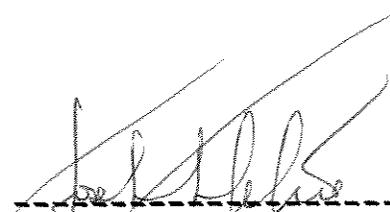
A DEPREDACÃO ESCOLAR E A
DINÂMICA DA VIOLÊNCIA

80/9100330

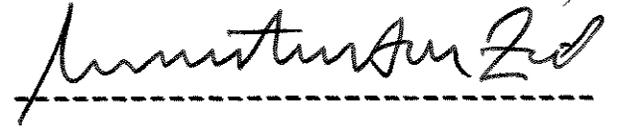
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação
1990

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação na Área de Concentração: Filosofia da Educação à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Professor Dr. Newton Aquiles Von Zuben.

COMISSÃO JULGADORA:











ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO I: O REFERENCIAL TEÓRICO DE MICHEL MAFFESOLI	11
CAPÍTULO II: A VIOLÊNCIA E A CONQUISTA DO PRESENTE	132
CAPÍTULO III: VIOLÊNCIA "À FRANCESA"	145
CAPÍTULO IV: TATEANDO NO ESCURO	151
CAPÍTULO V: UMA CONVERSA COM OS DIRETORES	193
CAPÍTULO VI: VIOLÊNCIA E DEPREDÇÃO ESCOLAR OU A NEGOCIAÇÃO PERPÉTUA DO ETERNO CONFLITO	230
CAPÍTULO VII: A ESCOLA "MAIS DEPREDADA" DO BAIRRO - UM ESTUDO DE CASO	239
CAPÍTULO VIII: A ESCOLA DO CENTRO - UMA COMPARAÇÃO ..	345
CAPÍTULO IX: OS DISCORDANTES, OU DE COMO ELES SABEM "RITUALIZAR"	419
CONCLUSÃO	435
APÊNDICES	438
BIBLIOGRAFIA	451
AOS QUE ME PROPORCIONARAM MOMENTOS DE "ESTAR-JUNTO"	466

APRESENTAÇÃO

"Pela boca passam o beijo e a palavra. Os lábios podem ser de mel ou a porta de uma monstruosa garganta. Com ela se vai à Roma ou ao inferno. Na boca repousa a língua. Língua é labareda que destrói. Ou purifica. É justa ou perversa. De gato ou de serpente. Sente o gosto para discernir. Mas também o desgosto, quando se enrola. Boca e língua são vermelhas. O vermelho fascina e horroriza. Colore as paixões. Habita sonhos e pesadelos. Como o sangue, se oculto indica a vida. Derramado, exhibe a morte".

Eduardo Prado

O interesse pelo tema da "Depredação Escolar" surgiu da minha atuação junto às escolas estaduais da Divisão Regional de Ensino de Campinas, como assistente técnica da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP), atualmente Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

A idéia central da pesquisa que realizei durante o mestrado (1), no período de 1982 a 1984, foi demonstrar como o poder penetra e se ramifica no conjunto da vida escolar através dos controles, dos regulamentos, dos mecanismos da vigilância e da punição. Tratei dos micropoderes apontando os papéis ativos que as pessoas desempenham na engrenagem escolar a partir do desenvolvimento dos mecanismos disciplinares que disseminam o poder por toda a sociedade. Nesse sentido, cada um de nós, nas suas respectivas posições, exerce um determinado tipo de poder, ou seja, todos vigiam e punem, ao mesmo tempo que são vigiados e punidos. A depredação escolar surgia como uma forma de contestação aos modos pelos quais a uniformização se expressava, isto é, à vi

(1) O resultado dessa pesquisa encontra-se publicado no livro "Vigilância, punição e depredação escolar".

gilância e à punição. A depredação também abria um campo delimitado de violência sobre o qual era possível localizar os indivíduos portadores de um potencial desviante. De certo modo, a escola pretendia reduzir as depredações esquadrihando comportamentos, distinguindo os "bons" dos "maus" alunos. O padrão estabelecido era o do "bom" aluno, aquele que não depredava a escola, quem depredava era o "marginal", o "mau" aluno. Esse procedimento impedia que a depredação resultasse em formas mais amplas de manifestação e que os alunos radicalizassem suas críticas à escola, pois eles mesmos acabavam associando depredação com "marginalidade", e muitos até se culpavam por suas reações, não percebendo que a violência primeira partia da própria escola e que a depredação, na sua ambiguidade, expressava tanto uma forma de contestação, como uma maneira que a administração encontrava para neutralizar as ações que visassem críticas à escola.

Querendo dar continuidade a essa pesquisa, iniciei o doutorado em 1987, na Faculdade de Educação da UNICAMP - Departamento de Filosofia e História da Educação. Deixei a Companhia onde trabalhava para me dedicar integralmente ao estudo desse tema, e retornei a campo em 1988, com o propósito de analisar os motivos pelos quais ex-alunos ou pessoas de fora da instituição depredam o prédio escolar.

Através de contatos com técnicos da Prefeitura de Campinas, localizei, num bairro da periferia, um grupo de crianças e adolescentes que freqüentavam uma escola supervisionada por uma

assistente social. Nesse local, recebiam merenda e faziam algumas atividades, cujo objetivo era ocupá-los e assim afastá-los dos "perigos da rua".

O meu interesse em conhecer essas crianças e adolescentes estava exatamente no fato deles serem acusados, tanto por moradores do bairro, como por monitores responsáveis pela escola, de depredarem as residências e as escolas daquela região.

Alguns dos nossos encontros foram realizados na casa de uma moradora que já havia trabalhado com eles na época em que ela era presidente da Sociedade Amigos do Bairro. Foi nessa ocasião que pude conhecê-los um pouco mais.

O que me surpreendeu nesse contato inicial foi perceber o quanto eram agressivos entre eles. Porém, à medida que fui me aproximando desse grupo, percebi que existia nessas agressões mútuas um "jogo duplo", onde as diferenças eram confrontadas e assim relativizadas, quebrando as possibilidades de um comando único. Havia várias lideranças, e mesmo os mais frágeis desenvolviam, desde cedo, mecanismos de defesa, como, por exemplo, aprender a lutar capoeira para se protegerem dos mais fortes, ou pedir ajuda ao elemento que era mais respeitado no grupo. Quanto à fama de "depredadores", ela era verdadeira somente em parte. Nos passeios que fizemos juntos, algumas crianças tocavam a campainha de algumas casas para pedirem comida e somente quem os maltratasse é que teria a casa depredada por eles. Aqueles que negavam a comi-

da, mas os tratavam bem, não tinham suas residências "marcadas" para serem depredadas. Os garotos e as garotas me diziam que adoravam tocar a campainha de uma casa, abrir e bater um portão, às vezes até quebrá-lo, para depois sair correndo: "Dá uma emoção ...".

Algumas dessas crianças e adolescentes freqüentavam a escola e foi a partir de uma conversa que tive com eles sobre depredação, que resolvi percorrer as escolas do bairro e entrevistar seus diretores e professores. Através dessas visitas e pelos depoimentos, constatei, ao comparar com a pesquisa anterior, uma diminuição acentuada no nível da depredação. Os diretores e professores entrevistados apontavam, como causa dessa situação, o aumento do reforço policial. A partir de outubro de 1987, começou a funcionar em Campinas a Patrulha Escolar. Oitenta por cento dos soldados dessa patrulha permanecia no prédio, nos horários que os diretores consideravam mais problemáticos, e os outros vinte por cento faziam a ronda, percorrendo as escolas dentro de um perímetro determinado pela Secretaria da Segurança Pública. Também foi criado o Rádio Patrulhamento Padrão que atendia chamados de emergência, quando solicitados pelos soldados da Ronda Escolar (2). Além da segurança policial, os diretores apontavam a atuação do Estado, que construiu zeladorias em quase todas as escolas, le-

(2) A Patrulha Escolar e o Rádio Patrulhamento Padrão ainda existem. Quanto à composição percentual da Patrulha, não disponho de informações atualizadas.

vantou muros e colocou grades de proteção em estabelecimentos onde havia invasão de pessoas que depredavam o prédio.

A partir desses dados, resolvi fazer um estágio na escola que tinha o maior número de alunos que pertenciam ao núcleo da Prefeitura, denominado "Projeto Comunitário dos Menores do Jardim (...)", e que era considerada a mais depredada do bairro. Os funcionários entrevistados me relataram que não havia a invasão de gente de fora, mas o "quebra-quebra" era feito pelos próprios alunos, principalmente pelos do ginásio, que danificavam torneiras, válvulas das descargas e, que agiam dessa forma "por farra", "só para bagunçar". Para a direção, eram os alunos do noturno os principais responsáveis pelos estragos das instalações, sendo que, nos outros períodos, os alunos eram "rebeldes", "irritados", mas a "agressividade deles se manifesta, não na sala de aula, onde a professora consegue controlá-los, mas no recreio, onde eles brigam muito entre eles".

As causas dessas brigas iam desde o lanche diferente que um aluno trazia até um simples toque que era dado sem querer no corpo do colega. Segundo um professor, os alunos haviam inventado o "futebol sem bola" que consistia em jogar futebol chutando como bola quem estivesse por perto. Embora eu não tenha presenciado esse jogo durante a minha observação, não me atrevi a atravessar o pátio durante o recreio, com medo de ser atingida por algum golpe físico. Mesmo parada junto a uma escada, cheguei a levar uns socos de alguns meninos, nas costas, pois eles corriam

sem olhar para a frente. Era muito comum um aluno sair batendo em todo mundo e os que apanhavam, corriam atrás dele. Não era propriamente uma briga, pois os alunos pareciam estar se divertindo. Os gritos eram ensurdecedores, e às vezes eu tinha a impressão que aquele aglomerado de alunos não iria sobreviver ao recreio, mas dado o sinal, todos iam para a fila, suados, alguns até machucados, e pedindo à professora para irem ao banheiro, pois nem tiveram tempo para isso.

Presenciei muitas "brigas", não só no recreio, como também nas salas de aula, onde havia uma tensão permanente. Qualquer brincadeira ou comentário poderia ser interpretado como ofensa e daí para a briga corporal era só um passo. Quando terminei o estágio nessa escola, soube de um aluno do noturno que, sem motivo aparente, pelo menos, tentou estrangular uma colega durante a aula.

Para a direção, essas brigas tinham como causa o meio onde os alunos viviam: "são moradores de favela, e lá a gente sabe. Eu me lembro da favela do (...), então lá, nossa, era assim, quase que diariamente polícia, vistoria de barracos, e mesmo as histórias que eles vêm contando, um matou o outro (...). Qualquer história que eles contam, qualquer trabalhinho, eles sempre põem, às vezes, até os pais como protagonistas, como personagens da história, castigando, estão sempre focalizando o castigo, agres-

são, tudo isso é fruto do meio" (3).

Foi nessa ocasião que senti a necessidade de rever o meu referencial teórico. Devido a uma greve dos professores que durou aproximadamente três meses, suspendi a pesquisa de campo e aproveitei para repensar a questão da violência na escola.

Percebi que era preciso compreender a depredação para além dos sistemas de controle e dominação. Havia uma força expressa naquelas manifestações violentas entre as crianças que, a meu ver, não poderia ser explicada somente por "revolta", ou pela existência de "lares desestruturados".

Como fundamentar, então, que ao lado de um poder que se espraia em todas as direções, criando novas formas de sujeição e de dominação, possam existir ruídos, rupturas que, espalhadas pelo interior dos grupos, abram brechas diante das imposições das normas? Em face da instituição escolar que é o trunfo do uno, da homogeneização, como tratar da violência escolar na sua ambigüidade, ou seja, entre o poder e o que o ultrapassa? (4).

(3) Esse depoimento faz parte da entrevista concedida pela diretora da referida escola.

(4) Abordo essa questão no capítulo I, nas páginas 41, 53 e 54, onde aponto a diferenciação que Michel Maffesoli faz entre "poder" e "potência".

Nessa fase do trabalho, tive a feliz oportunidade de ler uma obra intitulada "Dinâmica da Violência", de autoria do sociólogo Professor Michel Maffesoli. A partir de uma abordagem fenomenológico-compreensiva, este autor trata do tema da violência de uma forma que me auxiliou a recolocar a questão da depreciação escolar numa perspectiva mais ampla.

Se a violência é fonte de vida, e se manifesta de várias maneiras, então não é possível analisá-la de um único modo. A própria pluralidade da violência indica a polissemia do fato social. Nesse sentido, Maffesoli propõe considerar o termo violência como uma forma de reunir tudo o que se refere à luta, ao combate, "à parte sombria que sempre atormenta o corpo individual ou social" (5).

Para compreendermos o significado da violência em Michel Maffesoli, será preciso recorrer ao seu referencial teórico e às suas noções de homem, mundo e sociedade.

A abordagem desse referencial será objeto do primeiro capítulo que fundamentará os demais. No capítulo II, busco caracterizar a violência como estrutura invariante que ressurgue sempre e através de diferentes modulações, para, no capítulo III, fundamentar a existência de uma lógica interna aos fatos que aponte as

(5) Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 15.

singularidades da manifestação da violência. Os capítulos IV e V referem-se ao início do trabalho de campo junto às crianças, adolescentes do Jardim (...) e aos diretores das escolas do bairro. A partir desses contatos, destaco, no capítulo VI, as categorias que me levaram até o referencial teórico de Michel Maffesoli, indicando as pistas para a descrição das diferentes formas de violência existentes nas escolas pesquisadas. Nos capítulos VII e VIII, realizo dois estudos de caso e comparo a escola estadual "mais depredada" do bairro do Jardim (...), localizada na periferia da cidade de Campinas, com uma outra, também estadual, mas situada no centro da cidade. No último capítulo, eu conto a história de alguns "discordantes" que sabem "ritualizar" as turbulências e a calma, a ordem e a desordem inerentes ao vivido dos seus dias.

CAPÍTULO I

O REFERENCIAL TEÓRICO DE MICHEL MAFFESOLI

"Fazer da (sua) vida uma obra de arte não é mais apanágio da vanguarda ou mesmo de uma boemia seleta; é, diariamente, uma prática popular que, através de variadas modulações (comer, caminhar, vestir-se, discutir ...), constitui a sólida trama da socialidade".

Michel Maffesoli

A finalidade desse capítulo é tratar, de forma simplificada, apenas das noções que serão utilizadas no decorrer do trabalho. Para esse fim, destacarei, do pensamento de Michel Maffesoli, as noções que mais contribuíram para fundamentar a ambigüidade da violência na sua "racionalização" via Lógica do Dever Ser e na sua "ritualização" via Expressão do Querer Viver.

Iniciando pela "saturação" dos grandes enfoques explicativos que aponta para o nascimento de uma nova cultura, situo a importância do "formismo" para em seguida introduzir a tese do "reencantamento do mundo" que se expressa na "socialidade". Descrevo também os elementos estruturantes dessa socialidade, entre os quais está a violência, apontando as noções de homem, de comunidade e de sociedade que, ao se articularem com as novas tendências do nosso tempo, marcam o retorno de Dionísio ameaçando o primado de Prometeu.

O NASCIMENTO DE UMA NOVA CULTURA

Enquanto os tempos modernos começam com o século XVIII, sendo oficializado pela Revolução Francesa, a pós-modernidade é algo em fermentação e não há recursos para estabelecer, nesse momento, fases delimitadoras. Os trabalhos de Foucault mostram, como no século XIX, o sexo é canalizado, como o trabalho é institucionalizado. Mas, esses valores começam a se esboroar e maio de 1968 é um corte, é o fim de um mundo e o nascimento de outro. Algo está nascendo. Vivemos um período de fermentação onde se mesclam o ritmo da modernidade e tendências da pós-modernidade. As duas coisas ocorrem ao mesmo tempo. Está havendo uma "saturação" (1) do progressismo, de todas as atitudes projetistas. Maffesoli fala em "tendências" que mostram essa "saturação" e, como exemplo, cita as atitudes das novas gerações, as relações com o político, com o trabalho, o passional, o afetivo, que não se co-

(1) Maffesoli apreende o termo "saturação" do sociólogo P. Sorokin que, ao refletir sobre os conjuntos sociais, utiliza uma linguagem da química para compreender o processo das mudanças culturais. Na química, a saturação fala do estado de uma solução em que a concentração do soluto é a máxima compatível com as condições de temperatura e pressão da solução. Essa solução fica saturada quando qualquer acréscimo de soluto, no solvente, se precipita.

locam mais em termos de "sempre", pois a dinâmica dessas relações é a tensão do "aqui e agora" (2).

A saturação dos grandes sistemas explicativos

Para Maffesoli, o nosso século apresenta a "saturação" dos sistemas de referência que marcaram o nosso tempo. O autor se refere às teorias de raízes positivistas, funcionalistas e marxistas que, ao representarem o "lado iluminado" do social, explicam a existência dos homens por um conjunto de leis econômicas, políticas, mas não se abrem ao que está nascendo, ou seja, às tendências contemporâneas que acentuam a idéia de presente, a importância das múltiplas e minúsculas situações do cotidiano, ou do que ele chama o "lado de sombra" do social.

Maffesoli não invalida os grandes enfoques explicativos, mas quer mostrar que eles não são adequados para descreverem o processo de heterogeneização, onde predomina a fragmentação, a pluralidade, a polifonia do corpo social (3). A hipótese do autor

(2) Conforme anotações de aula do curso: "A cultura pós-moderna", ministrado pelo professor Michel Maffesoli na Escola de Comunicações e Artes - Universidade de São Paulo, no período de 18/10 a 01/11 de 1989.

(3) Michel MAFFESOLI, O conhecimento comum, pp. 31-80.

é que há uma outra lógica que se acentua no ato, esgotando-se "aqui e agora". Os modos de habitar, de comer, de vestir, o vagar por aí sem destino, são categorias do cotidiano que não podem mais ser negligenciadas, pois elas formam, por sedimentação, a cultura (4).

Enquanto no século XIX, o valor dominante da cultura foi a homogeneização, cuja meta era o progresso, a fé no futuro, Maffesoli aponta para a existência de outros momentos que privilegiaram a heterogeneidade. Um exemplo é a Idade Média em que predominou um "politeísmo de valores" (5).

Neste fim de século, Maffesoli observa tendências que enfatizam a pluralidade, sendo necessário encontrar a forma intelectual de abordar essa mudança. A nossa tendência é reduzir tudo ao uno, mas contamos hoje com a existência de uma contradição entre essa redução e a atitude compreensiva que dá conta da ambivalência e da pluralidade do social.

(4) Cultura é o aspecto global do cotidiano. O modo de comer, de vestir, de utilizar o tempo, enfim o modo de viver. Costuma-se considerar cultura apenas as grandes obras da cultura, mas, na visão de Maffesoli, o cotidiano é o "lençol freático" da cultura. É por esse enfoque que se compreende a cultura cotidiana e a questão das mudanças de valores. Conforme anotações de aula do curso: "A cultura pós-moderna".

(5) Conforme expressão cara a Max Weber. Ver, a esse respeito, página 43 deste capítulo.

O grande vitalismo (6) desse final de século é a heterogeneidade, e para Maffesoli só podemos dar conta do que está nascendo considerando o sensível, alcançando uma razão sensível que integre tudo o que constitui a pluralidade do social: o hedonismo, o imaginário, o corporeísmo, o presenteísmo, o lúdico.

A ação compreensiva equivale à sedimentação de pequenos fatos que formam o social, das imagens das pequenas coisas empáticas (7) que oferecem uma multiplicidade de atitudes, de considerações que repousam numa pluralidade de sentidos que as pessoas dão de si mesmas (8).

O formismo

O formismo sociológico, um dos pressupostos epistemológicos de Maffesoli, fundamenta o que ele chama uma "sociologia

(6) A perspectiva vitalista e a sociologia formista estão estreitamente ligadas, pois ambas compreendem o desordenado, o anárquico. O vitalismo não se reduz a uma lógica finalista, a sua ênfase é o não lógico que não é ilógico. Segundo anotações de aula do curso: "A cultura pós-moderna".

(7) A empatia social, segundo Max Scheler, ou o que Maffesoli chama de empatia, traduz, de uma maneira mais ou menos intuitiva, a experiência vivida coletivamente. Apud Michel MAFFESOLI, O conhecimento comum, p. 225.

(8) Anotações de aula do curso: "A cultura pós-moderna".

compreensiva que descreve o vivido por aquilo que é" (9).

Maffesoli introduz a noção de "formismo" em sociologia a partir da obra de G. Simmel (10). Para esse teórico da "sociologia formal", nós vivemos num universo de formas que traçam os limites das coisas e dos indivíduos, sem fechá-los num molde rígido. Haveria uma mobilidade que a vida introduz nas formas, animando-as e libertando-as das formas que se tornaram rígidas (11). Ao mesmo tempo, as formas se tornam autônomas destacando-se da vida e às vezes até se opondo ou resistindo à própria vida (12). Esse conflito entre as formas e a vida se sustenta graças às constantes variações dos "conteúdos" culturais, dos diferentes estilos de civilização, dos interesses e razões de agir dos indivíduos, das pulsões, das inclinações que dão fecundidade à vida, mas, ela (a vida) arrisca-se a desaparecer se não produzir mais as formas que a negam. Essa reciprocidade conflitual entre a vida e a forma é o fundamento das ações recíprocas na vida cotidiana (13).

(9) Michel MAFFESOLI, "Pour une sociologie relativiste II". In: Cahiers Internationaux de Sociologie, v. LXXVIII, p. 8.

(10) Michel MAFFESOLI, O conhecimento comum, pp. 26-30 e pp. 107-128.

(11) Georg SIMMEL, Sociologie et épistémologie, p. 38. Introdução de Julien Freund.

(12) Ibid., pp. 44-45.

(13) Ibid., pp. 45-46.

A sociologia se ocuparia, ainda segundo Simmel, da socialização, mas independentemente dos conteúdos. Uma mesma forma pode repousar sobre conteúdos diferentes, como um mesmo conteúdo pode se exprimir em formas diferentes. Essa distinção entre conteúdo e forma representa, para Simmel, uma "abstração metodológica" porque ambos são dados em conjunto (14). As formas de socialização variam de acordo com as ações recíprocas dos indivíduos que depositam aí sua atividade singular e subjetiva, porém essas mesmas formas de socialização ultrapassam os indivíduos e desenvolvem sua autonomia por abstração aos indivíduos. Nessa perspectiva, são os processos de socialização que permitem a existência de uma sociedade como uma forma não submetida à arbitrariedade subjetiva de cada indivíduo (15).

Maffesoli apreende a sociologia formal de Simmel e propõe a noção de "formismo" (16) para compreender a organicidade da vida cotidiana constituída de fatos anódicos, minúsculos, plurais. Uma "sociologia formista" se contenta, segundo Maffesoli,

(14) *Ibid.*, p. 51.

(15) *Ibid.*, p. 52.

(16) Aqui o autor se fundamenta em G. Simmel que utiliza o termo "formal" e não "formell". O primeiro refere-se à forma de um problema, e o segundo ao aspecto formal. Maffesoli propõe a noção de "formisme", pois parece-lhe mais adequada à idéia de "forma" que permite "descrever, de dentro, os contornos, os limites e a necessidade das situações e das representações constitutivas da vida cotidiana". Conforme Michel MAFFESOLI, O conhecimento comum, p. 26.

em desenhar as grandes linhas, o quadro, a forma, ou seja, em delimitar não o conteúdo e sim aquilo que contém. O termo "formista" levanta uma moldura que corresponde à idéia de epifania, no sentido de fazer surgir aquilo que é, de contentar-se com o que existe (17).

As formas ordenam as situações da vida social sem deformá-las, entretanto elas não se encontram concretamente na vida real. À semelhança dos "tipos ideais" de Weber (18), da "tipica-

(17) Conforme anotações de aula do curso: "A cultura pós-moderna".

(18) "Tratar-se-á de construir modelos de ação orientada nos mesmos termos em que se descreveria uma ação individual subjetivamente orientada, mas serão modelos abstratos, na medida em que sua utilidade consistirá em que possam ser aplicados a fenômenos sociais globais, ou se se prefere, a processos de ação coletiva. A primeira característica proporcionará aos tipos ideais a ilusão de que se trabalha com o sentido subjetivo, a segunda permitirá, entretanto, aplicar os tipos a processos sociais globais. Mas, aqui é evidente que não estamos descrevendo cursos concretos de ação; os cursos de ação que descrevem os tipos, são como o próprio Weber assinalou insistentemente, utópicos (...). Definitivamente, pouco importa se há ou não correspondência com os conteúdos subjetivos dos atores participantes nos processos coletivos, dado que - (...) - é impossível averiguá-lo. A explicação sociológica se apóia no caráter predizível (ou pós-dizível) do tipo ideal no que diz respeito à probabilidade objetiva de que efetivamente se produzam ou se tenham produzido certos processos de ação coletiva: não passa, pois, pelo sentido subjetivo, nem ao que parece o necessita". Conforme Eliseo VERÓN, Ideologia, estrutura e comunicação, pp. 96-97.

lidade" de Schutz (19), dos "resíduos" de Pareto (20), a noção de forma dá relevo à variedade dos fenômenos sociais (21) permitindo ressaltar as múltiplas criações da vida cotidiana sem fechá-las nos estreitos limites do finalismo (22).

O formismo é um pensamento da globalidade que não privilegia um elemento particular e conduz ao "politeísmo de valores" que, para cada elemento da vida social, leva em conta a multiplicidade das situações. Mas, ao mesmo tempo, que a noção de forma salienta a polissemia do social, ela assinala as invariâncias, ou seja, tudo aquilo que diz respeito à vida de todos os dias, moldada por repetições ou remissões, latentes ou manifestas, aos arquétipos ou aos estereótipos (23). A noção de forma

(19) A tipicidade desempenha papel importante na compreensão do outro e na interação social. Recebemos uma certa visão do mundo e uma série de tipificações e modos de tipificar, geralmente admitidos no seio do grupo social onde nascemos e crescemos: são os costumes e hábitos, maneiras típicas de se comportar para alcançar certos fins típicos. Na minha ação em direção à alguém, eu recorro à minha bagagem de conhecimentos disponíveis na qual tenho tipificações de meus semelhantes, atribuindo-lhes conjuntos típicos de motivos variáveis, em razão dos quais e em vista dos quais, eles agem. Apud Creusa CAPALBO, Fenomenologia e estudos sociais, p. 145.

(20) A teoria dos resíduos se baseia numa classificação que faz uma análise teórica da natureza humana. Pareto distingue basicamente seis classes de resíduos, e, em certas classes, o termo resíduo é substituído pelo de instinto ou necessidades. Conforme Raymond ARON, As etapas do pensamento sociológico, p. 400.

(21) Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 40.

(22) IDEM, "Épistémologie de la vie quotidienne" (Vers un "formisme" sociologique). In: Cahiers Internationaux de Sociologie, v. LXXIV, p. 65.

(23) IDEM, O conhecimento comum, p. 30.

ressalta as invariâncias que persistem nas formações sociais. A violência, por exemplo, sendo o resultado da ação recíproca entre os indivíduos, não só adquire diferentes modulações, em diferentes momentos históricos, como também estabelece regularidades que apontam para a constância de sua manifestação. Além da violência, Maffesoli também se refere a outras noções como: poder, potência, orgiasmo, rito, teatralidade, duplicidade, socialidade, trágico, que, de forma paroxística, ressaltam tanto as invariâncias quanto a multiplicidade dos acontecimentos sociais. São as invariâncias que estabelecem as regularidades e ao mesmo tempo possibilitam a compreensão das crises, das mudanças e das modulações.

A capacidade do formismo está, segundo Maffesoli, em compreender a exuberância da aparência social, não diretamente, mas transversalmente, deixando as realidades singulares serem o que elas são, respeitando tanto a banalidade da existência, as representações populares e as minúsculas criações que pontuam a vida de todos os dias, quanto as grandes formas estruturantes do social" (24).

(24) IDEM, "Épistémologie de la vie quotidienne" (Vers un "formisme" sociologique). In: Cahiers Internationaux de Sociologie, v. LXXIV, p. 62.

A socialidade e o "reencantamento do mundo"

Maffesoli introduz uma tese que é a do "reencantamento do mundo" no sentido contrário ao "desencantamento do mundo", segundo a concepção weberiana, que considerou a burocracia e a racionalidade do mundo, como as principais causas de uma ordem mecânica e opressiva que substituiu a magia do pensamento pela especialização e o cálculo sistemático (25). Enquanto a característica da modernidade é esse "desencantamento do mundo", o "reencantamento" dá forma a uma nova cultura que começa a nascer. Esse termo é aplicado em referência às relações sociais da vida cotidiana e para ser compreendido é necessário delimitar a diferença que o autor faz entre os termos social, societal e a socialidade.

O termo social designa a relação racional e fundamentalmente mecânica dos indivíduos entre eles próprios; o societal, quando desejo sublinhar uma característica essencial do "estar-junto-com", característica essa que supera a simples associação racional; a socialidade é uma expressão cotidiana e tangível da solidariedade de base, isto é, do societal em ato (26). A socialidade não significa a unanimidade, ela não funciona com base num

(25) Max WEBER, Ensaio de sociologia, pp. 68-69.

(26) Michel MAFFESOLI, A sombra de Dionísio, p. 17.

moralismo estreito, no que o autor chama a lógica do "dever ser". Esta lógica tende naturalmente a impor a sua ordem e, em certos períodos, ela chega mesmo a conseguir isso, mas sempre imperfeitamente. A socialidade, hoje, parece orientar-se para o coletivo vivido (27). Temos aqui duas realidades que correspondem a duas formas de análise: a social, seria a forma analítica, simplificada pelas determinações econômica e política; a socialidade, é uma forma analógica, rica em múltiplas possibilidades (28).

O domínio da socialidade se exerce no insignificante, no banal, em tudo o que escapa à finalidade macroscópica. As agências informáticas, as redes sexuais, as diversas solidariedades, os encontros esportivos e musicais são todos indícios de um ethos em formação. Para Maffesoli, a socialidade deste fim de século se caracteriza pelo vaivém constante entre a massificação e o desenvolvimento de microgrupos, que o autor chamará de "tribos".

A sociedade vive e se organiza através dos reencontros, das experiências, das situações dentro dos diferentes grupos aos quais pertence cada indivíduo. Estes grupos se entrecruzam e constituem, ao mesmo tempo, uma massa indiferenciada e polaridades muito diversificadas, formando uma organicidade que condiciona múltiplas atitudes tidas como irracionais.

(27) *Ibid.*, pp. 17, 141, 165 e 177.

(28) IDEM, A conquista do presente, p. 12.

é a partir dessas noções que podemos compreender o que o autor chama de socialidade. A saturação da atitude projetiva, "ex-tensiva", voltada para o futuro é compensada pelo incremento na qualidade das relações que passam a ser mais "in-tensivas" e vividas no presente (29).

A socialidade reside na imbricação da subjetividade e do coletivo "que num vaivém incessante, se perturbam e se sustentam mutuamente" (30). Esse vaivém pode ser até ambíguo e conflituoso, cruel ou sangüinário, mas é essa circulação incessante que constitui e fortifica a "virtu" (31). Isto é, cria uma união orgânica que favorece o florescimento mais livre possível dos indivíduos no interior da socialidade, impedindo o totalitarismo de um conjunto que esquece, ou nega, aqueles que o constitui. Esse "consenso intuitivo" dá forma a uma "solidariedade orgânica" que integra todos os elementos do fato social e faz com que uma comunidade rica (...) em conflitos dinâmicos e em harmonias reguladoras, não resulte numa sociedade anônima onde a tranquilidade ou o conforto sejam pagos com uma assepsia generalizada da existência" (32).

(29) IDEM, O tempo das tribos, p. 8, 9, 66, 103, 124, 125 e 126.

(30) IDEM, Dinâmica da violência, p. 84.

(31) Maffesoli emprega a palavra "virtú" no sentido que Maquiavel dá a ela, isto é, quando fala em "virtú" quer se referir ao povo que faz a dinâmica da nação, não à lei, mas às regras internas que dizem o que faz o povo de Florença. Em outras palavras, ele se refere à coisa pública. Conforme anotações de aula do curso ministrado pelo Professor Maffesoli.

(32) IDEM, Dinâmica da violência, p. 85. Quanto a noção de solidariedade orgânica e mecânica ver a página 80 e 81 deste capítulo.

Para Maffesoli, o fim da Renascença apontou o esgotamento da ideologia prometeica e a partir daí ele visualiza o surgimento de diversas tendências, indicando um retorno do sistema comunitário.

Os elementos estruturantes da socialidade

A noção de socialidade aponta para alguns elementos que, segundo Maffesoli, conferem espessura à concretude do cotidiano. São o que o autor chama os elementos estruturantes da socialidade, ou seja, tudo aquilo que marca a textura da existência social sem remeter a um finalismo racional e sim ao presente, a atos que se esgotam em si mesmos:

a) Simbólico ou imaginário

O simbólico, o imaginário, o fantástico, são as formas, "a priori", de toda a socialidade e evocam a impossibilidade de se conduzir a vida à uma unidimensionalidade abstrata, racionalista. Diz Maffesoli: "Se não houvesse uma carga mágica na vida de todo dia, o aspecto mortífero da automatização venceria a pulsão do querer-viver" (33).

(33) Michel MAFFESOLI, A conquista do presente, p. 73.

Essa dimensão fantástica da vida cotidiana é fruto de uma duplicidade que se instala entre dois polos: de um lado, a organização política e econômica do social, de outro, um processo feito de acasos, de passividade, das paixões, dos encontros, das coerções e das pequenas mortes de todos os dias (34). O fantástico é o "duplo" da vida cotidiana centrando a atenção sobre o presente social, sobre a vivência coletiva.

Todos os elementos da vida social são formados em conjunto, integrando o imaginário, o simbólico (35), o lúdico e a paixão, que garantem a sobrevivência dos indivíduos, apesar das imposições dos poderes constituídos.

Maffesoli diz que há uma vinculação entre a temática do imaginário, do simbólico e os sentidos. Ele fala da materialidade dos sentidos, como, odor, tato, olfato, audição, gustação, não como realidade da psicologia individual, mas como uma realidade coletiva. Entre os católicos, o sacramento é a forma visível de algo invisível. A imagem tem hoje essa função sacramental, pois ela torna visível essa força invisível da comunidade. Quando acontece esse ajuntamento em torno da imagem, do "tótem", enfim, de um objeto qualquer, eis o que Maffesoli chama a eucaristia

(34) Ibid., p. 65.

(35) Maffesoli remete tanto o imaginário quanto o simbólico a uma função dinâmica, a um procedimento de aproximação para a comunhão societal. A partilha da imagem ele chama de imaginário, e a partilha da idéia, chama de simbólico. Conforme anotações de aula do curso: "A cultura pós-moderna".

pós-moderna. Os ícones, que variam segundo os gostos locais, podem aparecer num cantor, num ídolo de futebol, numa vedete política, num herói político. O autor fala de um "tipo", em torno do qual as pessoas se unem. A comunidade se cria a partir dessa ambiência que se forma "em torno" da imagem. O objeto, seja ele a novela, a música, o esporte, a religião, é mais do que ele mesmo, é nele e por ele que se faz parte de uma confraria. Nesse sentido, Maffesoli fala então de uma multiplicidade de tribos e a agregação em torno de um objeto, como um emblema, eis a função imaterial do material. Essa função é tipicamente simbólica e ela vai se demultiplicar, pelo desenvolvimento tecnológico, como as imagens imateriais da cibernética, da televisão, da publicidade. Esses três campos, por exemplo, desvendam figuras arquetípicas que fazem referência ao bestiário mitológico e dão às imagens conotações míticas e arquetípicas. As comunidades se criam a partir dessas imagens que têm a função da comunhão. Sem que haja qualquer trabalho da razão, nos agregamos em torno de um tótem. Não se compreende a sociedade a partir de um simples trabalho da razão, ao contrário, a imagem tem uma função emocional, tátil e, através dela, posso tocar o outro, posso acender à emocionalidade da comunhão com o outro.

Para Maffesoli, a temática do imaginário mostra que o que chamamos realidade tem um componente irreal. Nesse aspecto, ele recorre a uma expressão de Weber que diz: "compreender o 'real', a partir do 'irreal'". O que chamamos realidade emergiu daquilo que chamamos irreal, dos pequenos sonhos de cada um, dos

pequenos desejos que, por sedimentação sucessiva, vão culminar naquilo que se deseja.

Seja o indivíduo ou uma nação, uma realidade é construída com e através de imagens, por isso segundo o autor, toda a construção da realidade é simbólica. A temática do imaginário é a evidência de toda essa carga simbólica, evidente nas sociedades complexas. A nossa cultura é a da complexidade que não se explica a partir de um só elemento, mas por uma pluralidade deles que são integrados pela via simbólica. Nas grandes megalópoles, os ícones vão servir de pontos de referência, havendo um processo de agregação em torno deles.

O imaginário não é o irracionalismo, mas uma maneira hiper-racional de pensar a sociedade complexa. Há uma forma de racionalidade no imaginário. É preciso reconhecer um código, uma razão interna no jogo, na violência, no lúdico, no amor. Como metodologia, o autor propõe estudar os excessos, o paroxismo, para que, através de sua lógica, possamos entender o que está aquém, as regras internas que dinamizam o presente, e não somente as leis gerais e abstratas que dizem sobre o que está além do "aqui e agora" (36)

A importância do simbólico e do imaginário nos conduz às noções de:

(36) Anotações de aula do curso: "A cultura pós-moderna".

b) Tempo e espaço

Aquém do tempo linear e progressivo, dominado pela produção, há um tempo cíclico fora da ordem do quantitativo, no qual se vive a banal intensidade do presente. É do entrecruzamento desses dois tempos que se constituem as formas sociais do instituído e do instituinte. Trata-se então de encarar o movimento, em espiral, dessas duas formas, vendo no instituinte a expressão de uma experiência simbólica, de uma retomada subjetiva da objetividade que se desvia das projeções de todas as ordens (o paraíso, os sonhos do amanhã, as sociedades perfeitas) e estrutura as "pequenas utopias" que pontuam o dado cotidiano. São esses pequenos atos que explicam a intensidade e o tédio que atravessam a vida diária. O reconhecimento dessa ambivalência constitutiva do cotidiano desemboca na aceitação do mundo como ele é, isso porque a concepção de um tempo fragmentado e cíclico permite a visão daquilo que a perspectiva linear a monodimensional não deixa ver. Maffesoli refere-se aqui à temática da repetição. O autor compreende a repetição como uma proteção contra o tempo que passa, contra a uniformização e o totalitarismo de um processo linear e progressivo. O mundo fantástico das imagens anula o tempo que passa num eterno retorno do mesmo, permitindo que a vida social e individual se coloque em jogo sempre de modo novo. Passado e futuro comportam um eterno presente que é visto em suas diversas figurações. A constante realidade do ciclo permite que as massas, para além da aparente adesão aos valores oficiais, mantenham prá-

ticas anômicas que exprimem o "querer-viver" social. A repetição permite a compreensão do ritual ou do mito (37) como um conservatório das múltiplas situações e práticas que constituem a vida cotidiana. No eterno retorno do mesmo, o trágico adquire sua grandeza pontuando a monotonia da vida cotidiana e as efervescências dos dias excepcionais. Para Maffesoli, esses acontecimentos impedem que as diversas formas de poder se instalem com segurança total e, ao mesmo tempo, permitem considerar "a serenidade do 'KAIRÓS' grego, que pode ser chamado de oportunidade da vida diária" (38).

A socialidade também tem uma dimensão espacial. Para Maffesoli, há "reencantamento do mundo" quando há espaço, pois a importância do local está naquilo que eu compartilho com o outro. O território, a imagem, o corpo, os costumes são espaços simbólicos porque há "um pôr em comunhão", uma eucaristia, ou seja, aquilo que une um ao outro. A importância do território está em tudo aquilo que vivo na proximidade com o outro. O valor afetivo das pequenas cidades, dos povoados na cidade grande é esvaziado por uma abordagem mecânica. Há uma evolução das relações afetivas para relações anônimas onde tudo se finaliza e o espaço perde seu sentido, mas esse final de século apresenta tendências que apontam para a importância do local.

(37) Ver, a esse respeito, as páginas 89 a 91 deste capítulo.

(38) Michel MAFFESOLI, A conquista do presente, pp. 22-27, pp. 81-86, e p. 98.

O que Maffesoli chama de bandos, tribos ou de redes afetuais não se captam pela racionalidade técnica. O ponto comum dos pequenos grupos ou dos grandes agrupamentos é a partilha do espaço. É essa predominância do "estar-junto", do coletivo que determina a "atmosfera", ou seja, a moda intelectual, sexual, alimentar, o vestuário. Essa pluralidade de situações adquire corpo num espaço determinado que estrutura as situações vividas (39). O que se exprime aqui é a afirmação de uma solidariedade de base que aproxima os habitantes de um mesmo lugar e que permite a estruturação comunitária. O autor refere-se aos bairros étnicos das metrópoles ocidentais que parecem anacrônicos para os modos unificados e banalizados de uma civilização mundial dominante, mas que representam uma resistência que engendra a solidariedade. Essa resistência se deve à uma memória espacial que forma uma reserva de energia que não pode ser ignorada. É nesse sentido que Maffesoli fala em "encarnação da socialidade" que necessita de um solo para se enraizar". O espaço local é então "o fundador do 'estar junto' de toda comunidade" (40). Para Maffesoli, o apego à terra, onde os ancestrais estão enterrados, repousa na consciência de uma continuidade cósmica que nos torna tributários dos que nos precederam. Apego à terra, à casa, ao território, aos costumes, repousa nesse caráter sagrado. A sedimentação produzida pela morte engendra o vivo, assim como o humus germina a terra. Usando uma frase de Gilbert Durand: "o espaço é a forma

(39) Conforme anotações do curso "A cultura pós-moderna".

(40) Michel MAFFESOLI, A conquista do presente, p. 54.

a priori do fantástico", Maffesoli mostra que nossos sonhos e práticas estão enraizados no curso estruturante de um espaço cotidiano e familiar. Nele tem origem o mito da terra prometida. O mito de Adão é espacial. A perfeição completa é representada sob a forma de um território do qual fomos expulsos, mas que constitui o alvo da viagem (41).

Segundo Maffesoli, o tempo se concentra no espaço, ou seja, há uma espacialização do tempo onde se contam as histórias que acontecem aqui e ali. Pelas histórias que uns contam aos outros, o tempo se cristaliza em espaço, localizando-se nele os pontos da história, não da História como algo finalizado que vai da "barbárie à civilização", mas dessa história vivida no presente que traduz a impossibilidade de promover a cidade perfeita, ideal. A partir daí, a história de um lugar se torna história pessoal, criando um "nós" que permite a cada um ver para além da vida individual.

O afeto que estabelece a ligação com o território é uma forma de viver no presente, no instante que se enraiza numa espacialidade interiorizada, ou seja, nesses pequenos gestos da vida cotidiana que exprimem o desejo irreprimível de estar junto e que se estruturam em torno de um território, seja ele, a cidade, a terra, um princípio, uma ideologia (42).

(41) *Ibid.*, p. 56.

(42) *Ibid.*, p. 52 - 62.

O que leva as pessoas a estarem juntas, por motivos diferentes? A hipótese do autor é que elas estão juntas porque partilham uma paixão. O termo paixão é usado aqui não numa conotação psicológica individual, e sim numa atmosfera afetual (43). Diz Maffesoli: "há uma aura que jorra das obras de arte, segundo Walter Benjamin, que para mim, emana do estar junto, dessa atmosfera de estar-junto" (44).

Essa aura que emana da multidão está plena de atitudes tidas como irracionais, ou com não-sentido, mas, para Maffesoli, as atitudes não lógicas não são ilógicas, elas têm uma lógica interna própria e dentro dela há um cimento que liga o conjunto. Cita, como exemplos, o futebol, onde as pessoas se batem por uma bola; os concertos de rock, onde jovens enlouquecidos juntam-se uns aos outros. Aparentemente são atitudes ilógicas, mas elas têm uma lógica própria. O importante é o que emana da aura desses conjuntos.

(43) Maffesoli emprega o termo "afetual" no sentido do emocional, que remete a uma ambiência global. A sua base não é a afetividade dos indivíduos, como na análise freudiana, mas o afetual que acentua a dimensão geral. Os modos de vestir, de comer, de viver expressam estilos de vida que se capilarizam no tecido social, formando o "em torno", o cotidiano, ou essa ambiência da qual cada um de nós está impregnado, mas num aspecto englobante. De acordo com anotações de aula do curso: "A cultura pós-moderna".

(44) Anotações de aula do curso ministrado pelo professor Maffesoli.

c) A troca

A troca é um outro elemento constitutivo da socialidade. Para Maffesoli o que é perfeito, completo, não tem necessidade de alteridade. Só quando existe incompletude é que a troca torna-se necessária. A troca é fundada na disparidade, na diferença, na reversibilidade plural e desigual, e Maffesoli nos alerta para o fato de que essa desigualdade não tem uma conotação moral. O que o autor chama de "harmonia diferencial" repousa sobre essa desigualdade, e a troca é a sua expressão mais completa (45). Essa harmonia é também chamada, por Maffesoli, de "conflictual" (46), e ela faz com que vida social permaneça dinâmica. A sua inexistência nos condenaria a átomos que se unem abstratamente por um elo dominante, seja ele o Estado, o partido, a burocracia.

O autor fala num mecanismo de dom e de contradom que chama para a vida e permite a reversibilidade da troca. Para ilustrar essa questão do dom, Maffesoli usa um exemplo de Pierre Clastres referente ao tabu da caça entre os índios guayaqui. Para

(45) Michel MAFFESOLI, A conquista do presente, p. 37.

(46) Toda harmonia é composta de conflitos, pois confronta-se com a heterogeneidade sob suas diversas formas. É com essa heterogeneidade que é preciso, bem ou mal, "negociar", entrar em acordo. Conforme Michel MAFFESOLI, O tempo das tribos, p. 174.

esses índios, todo caçador é um doador e um recebedor da carne que ele caça, só que os animais não são comidos por quem mata a presa, pois esse ato pode atrair azar, má sorte. Ao final de cada caça o seu produto é dado para outro membro da tribo e assim cada um se torna tributário dos outros para nutrir-se. Existe aí uma confiança, uma solidariedade que faz da troca o fundamento de toda vida social, e é por esse motivo que o caçador, ao se separar de sua caça, aproxima-se dos outros (47).

Um outro exemplo, entre os índios guayaqui, mostra a noção do contradom. O canto deles é um meio de exprimir isolamento. Através do seu canto nostálgico, o índio tenta romper com os outros membros da tribo. Porém, ao mesmo tempo em que se tenta romper a troca, através do isolamento na floresta, o seu contrário também se coloca, isto é, a pregnância da troca aparece nessa forma, expressando não somente a negação, mas a troca de toda mensagem.

O tabu da caça e a liberdade do canto solitário entre os guayaqui ilustram essa tensão entre a subordinação e a autonomia, a troca (o dom) e a negação dessa troca (contradom), a fascinação pela alteridade e a recusa do outro. Para Maffesoli, "a troca estrutura toda a nossa situação mundana, mesmo se para tanto deva se valer de desvios, deva ser perversa" (48). Para exem-

(47) IDEM, A conquista do presente, p. 38 e 39, onde Maffesoli faz referência ao livro de Pierre Clastres "La Société contre l'état".

(48) Ibid., p. 40.

plificar, o autor cita o celibato religioso, a sublimação artística, o ascetismo, a recusa do dom (de si mesmo), como formas perversas e paroxísticas de exaltação do dom.

Dom e contradom refletem essa ambigüidade na relação (de distância e proximidade) entre indivíduos e grupos e, por isso, a troca é o paradigma de uma socialidade ao mesmo tempo harmônica e conflitiva (49).

O autor considera a troca de palavras, de bens e de sexo como os três eixos antropológicos em torno dos quais se articula a vida social.

A fala é considerada a troca simbólica por excelência, pois através dela o estreito círculo da individualidade é ultrapassado, permitindo o acordo ou o confronto de subjetividades que se superam umas às outras numa alteridade plural. A comunidade humana se realiza concretamente no encadeamento sem fim das palavras e isto constitui o modelo dos investimentos simbólicos, pois o que se opera através das palavras que circulam no cotidiano, como a agitação do mercado, a vida dos bairros, as reuniões populares, etc., é o reconhecimento de si através dos ritos, dos costumes, das falas do coletivo. É nesse sentido que Maffesoli considera a fala como elemento estruturante da socialidade. O prazer

(49) Ibid.

de contar e de ouvir cria comunhão, solidariedade, cumplicidade, enfim, laços mais estreitos do que os frios acordos dos programas teóricos ou as demonstrações científicas (50).

A fala também é um elemento da violência social. Tida como monopólio da autoridade, ela é periodicamente retomada pelo coletivo provocando a circulação, a ligação do social. Na circulação, o que importa é a troca e não o conteúdo. Nesse sentido, podemos compreender a fala como instrumento de violência, porque ela conduz à troca sem fim, à circulação das idéias, ou seja, ela passa a se constituir em ponto de partida de pensamentos diversos, plurais. A fala, portanto, supera a atomização, que é a essência do poder, e, desse modo, ameaça o instituído, renovando e desenvolvendo a expressão do corpo social (51).

A fala tem um papel subversivo, pois, ao mesmo tempo em que ela é fonte de poder instituído, ela também coloca esse poder em perigo, uma vez que periodicamente a sua apropriação, numa situação de mudança, altera e renova a divisão do poder que passa a se reorganizar de um outro modo. Por esse motivo, todo ganho de fala, toda retomada de fala é também retomada de poder. Na sua ambigüidade, a sua circulação serve tanto para congregar os homens como para destruir os laços que os unem.

(50) IDEM, Dinâmica da violência, p. 59

(51) Ibid., p. 58.

Maffesoli cita, mais uma vez, uma análise de Pierre Clastres sobre os índios da América do Sul, demonstrando que o poder coercitivo só é aceito quando o grupo se vê diante de uma ameaça exterior, mas após ter enfrentado essa ameaça, a união do poder com a coerção deixa de existir. Depois, quem fala é o chefe, mas ele desempenha o seu papel ritualmente, de uma maneira que não tem mais incidência de dominação. Ele apenas lembra "o que uniu o povo enquanto povo, mas não garante uma gestão do presente ou do futuro em função desse passado. E é essa lembrança coletiva, cristalizada num só homem, que pode, no momento do perigo, reunir o povo" (52). Isto significa que essas sociedades, descritas por Clastres, apreendendo o perigo que representam a fala e o seu confisco, garantiram-lhes uma função de simbolização. Maffesoli lembra que o mesmo ocorre com o fenômeno da violência, pois quando essa função de simbolização deixa de existir, a fala (e também a violência) perde a sua "virtude", ou seja, sua função de ligação social. Por outro lado, permitir o direito de fala, conceder esse direito é, como diz Maffesoli, castrar sua virtude subversiva, pois com o monopólio do poder, quebra-se a potencialidade de comunicação social, atomiza-se a consciência coletiva, instalando uma técnica que manda dizer ao povo o que dizer e pensar. Ocorre uma "encenação" do intercâmbio social que desfaz o intercâmbio real (53), uma vez que a permissão para falar oferece a ilusão de participação.

(52) IDEM, A violência totalitária, p. 34.

(53) Ibid., p. 38.

Essa fala que circula é "linguagem para nada", isto é, ela não é inteligível, transparente, consciente, ela é "non-sense", um "além poético", uma matriz daquilo que se transformará em discurso científico, discurso corrente ou discurso informativo. Mais uma vez, citando Pierre Clastres, no seu estudo etnológico sobre os índios guayaki, Maffesoli coloca que os cantos, os mitos, os falatórios e a fala vazia do chefe estruturam o conjunto da vida social, permitindo a cada indivíduo assumir seus sonhos e desejos. Eis aí a metáfora da troca simbólica que não exprime a fusão, mas a união do coletivo, fundada às vezes na crueldade (54). O drama de Eurípedes fala dessa crueldade ao apontar a mãe de Penteu que, apoderada pelo orgiasmo das bacantes, confronta a morte. Desse embate, surgiu a violência social que é a recusa do linear, do racional, do progressivo, do uno, de um querer-viver que brota sempre das brechas de diversas dominações, de uma maneira manifesta ou perversa (55).

A eficácia da fala não se deve à sua função demonstrativa, racionalizadora, mas à faculdade de comover. O discurso revolucionário é aquele que encontra eco nos afetos, nas emoções, nas imagens da socialidade. As "falas notáveis" entre os gregos eram falas que repetiam ritualmente o mito social, delineando a unificação entre os homens e os deuses (56). As máximas, os pro-

 (54) IDEM, Dinâmica da violência, p. 60.

(55) Ibid., p. 48

(56) Ibid., p. 64.

vérbios, as sentenças têm menos importância, nelas mesmas, que pela aparência, pelo fictício, pela não transparência, e, dessa forma, elas dão sentido coletivo ou simbólico à superficial sabedoria popular, que expressa, ao nível da fala, a organicidade da vida e da morte, do dom e do contradom. O que está se querendo dizer é que a importância da fala não reside no seu significado, mas no seu significante, na sua capacidade de simbolizar. Essa importância do significante aponta para o fato de que, ao circular, a fala se perde, e é exatamente essa perda que favorece a troca e a comunicação (57).

Mais uma vez, Maffesoli recorre a Pierre Clastres e a seu estudo sobre os guayaqui, para mostrar a questão do significante. Ninguém escuta o chefe guayaqui quando ele fala, repetindo, todo dia, a história mítica da tribo. Sua importância está no que ele é e não no que ele fala. O discurso, enquanto significante, tem uma função transcendente, simbólica que ultrapassa o que o chefe diz, e relembra a constituição, as características e a especificidade da tribo (58).

(57) É a circulação das trocas que funda a vida coletiva. Maffesoli refere-se à troca econômica, amorosa, intelectual, às práticas dos jogos, aos conflitos, às emoções, aos afetos, todos mediatizados pela fala. Conforme Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 60.

(58) Michel MAFFESOLI, A Violência totalitária, p. 57.

Os meios de comunicação de massa, segundo Maffesoli, reduzem o simbólico, pela não reciprocidade, escondendo as rupturas, as descontinuidades, as diferenças, ignorando o "vivo societal". A liberdade de fala é balizada e pré-estabelecida, mas Maffesoli não concorda que essa balizagem se resuma em ideologia dominante (59), pois apesar da redução do simbólico, existe uma circulação que anima a vida cotidiana e é mais forte que a tentativa do poder em imitar essa mesma circulação (60).

d) A violência

A violência é também um outro elemento estruturante da socialidade. Para Maffesoli, a violência ou a força, é o que funda uma "sociologia da potência". A força, como elemento da potência, uma vez sendo reconhecida e simbolicamente integrada, encontra o seu lugar no jogo do dinamismo social. Enquanto a lógica do poder é a dominação, a redução ao uno, a potência conduz ao pluralismo, à diversidade do real que constitui a vida social em sua labilidade (61).

(59) "(...) a adesão a certo conjunto organizado de valores pode indicar uma reutilização invertida e original desses valores. Nesse sentido, a expressão 'a ideologia dominante' deixa de lado a duplicidade que a prática social possa ter". Conforme Michel MAFFESOLI, "A violência totalitária", p. 93.

(60) Ibid., p. 57 e 58.

(61) Conforme Michel MAFFESOLI, A violência totalitária, p. 51.

As diferenças e a força não suprimem os antagonismos, mas tentam ordená-los, recusando a assepsia da vida social. Esse pluralismo ordenado capta as rupturas contínuas que tecem a vida cotidiana (62). A violência, o ódio, o afeto, etc., são manifestações desse "hiatus irationalis" que impede um crédito absoluto "ao dever ser e às tendências abstratas do homem" (63). É em função desse vivido imprevisível que a potência existencial não pode ser reduzida ao igualitarismo e à uniformização, pois a igualação é própria do poder instituído que a todo momento tenta negar aquilo que é fonte do social (64).

Quando a unidimensionalidade se impõe, engendram-se as tendências mais mortíferas e então aparecem os furores urbanos, os descomedimentos, apontando para o múltiplo que deve sempre presidir a socialidade (65).

Para analisar a violência, enquanto força ou potência, Maffesoli apoia-se em três autores: Georges Sorel, Georg Simmel e Max Weber.

(62) *Ibid.*, p. 55.

(63) *Ibid.*, p. 234.

(64) *Ibid.*

(65) *Ibid.*, pp. 87 e 88.

Para Sorel, a violência é a que destrói a atomização, fundando a criação coletiva (como, por exemplo, no mito da greve geral). O que está em questão aqui é a anomia, a rebelião que nascem, quando a trama social é demasiado estendida. A defesa da violência é a de uma paixão vivida pela coletividade, opondo-se à indiferença que é o correlato do que ele chama "racionalização" e que evoca o fim de uma solidariedade orgânica (66).

Quanto a Simmel, ele também considera a luta como elemento estrutural do fato social. Para ele, a sociedade apresenta componentes de harmonia/discórdia, de associação/competição, de tendências favoráveis/desfavoráveis (67).

As afirmações desses autores se aproximam do conceito de força em Max Weber, que não aceita uma visão unânime da sociedade, pois essa visão não compreende o processo real da vida fundado nos confrontos e conflitos de toda ordem (o que ele chama politeísmo ou pluralidade de valores). Esses confrontos não permitem eliminar a luta, pois ela é o fundamento de toda relação social. Como expressão da coletividade, essa luta tem várias mo -

(66) Referência às obras de G. SOREL, "Réflexion sur la violence" e "Les illusions du progrès". Apud Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 40. Quanto à noção de solidariedade orgânica, ver as páginas 80 e 81 deste capítulo.

(67) Referência à obra de G. SIMMEL, "Soziologie". Apud Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 15.

dulações, até as mais pacíficas, como a diplomacia, a negociação, a concorrência no seu aspecto comercial, cultural, científico que exprimem a oposição entre indivíduos ou grupos (68). Qualquer relação, mesmo aquela onde os sentimentos de confiança são mais intensos, como uma relação erótica ou caridosa, encerra a possibilidade de se ser violento com o outro e é essa possibilidade que confere espessura à concretude do cotidiano, à estruturação social, seja ela qual fôr (69).

A negação dessa possibilidade nos conduz ao que Michel Foucault denominou de "sociedade disciplinar", que suprime toda desordem e efervescência. Maffesoli recorre aos estudos desse autor para mostrar que a compartimentalização dos indivíduos funcionaliza as relações, evitando a comunicação livre, pois ela coloca em risco o processo de produtivismo e atomização da sociedade. O convento, a caserna, a fábrica, o universo carcerário, a escola, podem ser compreendidos como símbolos de uma sociedade perfeita onde o isolamento favorece a relação vertical e proíbe a lateralidade. O enfraquecimento da trama social e dos vínculos orgânicos impedem que a violência seja "negociada", conduzindo à fabricação de especialistas "em delinquência" que irão tratar daquilo que se tornou um problema social (70).

(68) Referência à obra de M. WEBER, "Economie et société". Apud Michel MAFFESOLI, op. cit., pp. 14 e 17.

(69) Referência à obra de M. WEBER, "Essais sur la théorie de la science". Apud Michel MAFFESOLI, op. cit., p. 17.

(70) Michel Foucault, Vigiar e punir, pp. 155-158 e 265.

A intenção de Maffesoli não é inventar uma teoria da violência, uma vez que a sua natureza é convulsiva, informe, irregular, obscura, e sim reconhecer os elementos que a compõem (71). Rebelde à análise, não é possível tomá-la como um fenômeno único e o que se pode fazer é tentar perceber uma constante, que se exprime na polissemia dos fatos sociais investigados. Nesse sentido, Maffesoli destaca três modalidades de violência: - a violência dos poderes instituídos, referindo-se aqui à violência dos órgãos burocráticos, dos Estados, do Serviço Público. Essa modalidade é analisada na sua obra "A Violência Totalitária"; - a violência anômica que para o autor parece ter uma função fundadora e - a violência banal que está ativa naquilo que o autor chama a resistência da massa. Essas duas últimas são estudadas no seu livro "Dinâmica da Violência".

d.1) A violência dos poderes instituídos

Em "A Violência Totalitária", Maffesoli coloca a planificação e o controle racionalizado da vida social, como sendo os objetivos fundamentais da burocracia, que se organiza tendo por parâmetro construções lógicas e sistemas de pensamento pré-estabelecidos (72).

(71) Michel MAFFESOLI, op. cit., p. 21.

(72) Michel MAFFESOLI, A violência totalitária, p. 125.

A burocracia apoia-se na "lei do monopólio", centralizando cada vez mais o que é da ordem do policial, do fiscal, do militar, e o resultado é a criação de um aparelho administrativo que irá garantir a gestão de seus meios centralizados. É na base dessa definição que se pode captar o mecanismo da burocratização (73).

Um outro elemento da burocracia é o que Maffesoli, apoiando-se em N. Elias, chama de "curialização" dos guerreiros (74), isto é, a domesticação da paixão, da agressividade, que planifica o acaso, interioriza a coerção e serve de base ao produtivismo e à ideologia do trabalho.

Quando a intensidade das relações sociais decaem, as paixões são domesticadas e o resultado é a monotonia, a atomização da tessitura social, tornando indispensável a estrutura formal do Estado, como uma forma de garantir abstratamente a unidade e a soberania da coletividade. O presente não importa e a vida é pensada segundo "pontos de vista finais, sendo essa, a raiz do que se tornará a previsão, a prospectiva ou a planificação" (75).

A domesticação da paixão inspira o programa de obediên-

(73) Ibid., p. 126.

(74) Referência a N. ELIAS "La Dynamique de l'Occident". Apud Michel MAFFESOLI, op. cit., p. 126.

(75) Michel MAFFESOLI, op. cit., p. 124 - 126.

cia "só à razão". Este programa está em ação no que M. Weber chama de "progressão a uma forma estatal racional" (76). O Estado surge quando a tessitura social não se lembra mais de sua fundação, de sua especificidade e reunifica, de modo abstrato, o consenso social (77), impedindo a expressão dos antagonismos internos a todo corpo social.

Para Maffesoli, a burocracia resulta dessa lógica da homogeneização, quando o "politeísmo de valores" não encontra mais possibilidade de expressão. Quando o princípio de heterogeneidade se satura, estamos diante do totalitarismo ou do que se pode chamar sociedade de controle e de dominação.

Com a burocracia, nasce uma classe dirigente que controla tudo o que escapa à produção propriamente dita. O explorador é uma entidade anônima que está presente na vida cultural da família, no trabalho, nos meios de comunicação de massa, no teatro, no lazer, na educação. A vida passa a ser controlada nos

(76) Ibid., p. 129.

(77) O fortalecimento do Estado como entidade funcional abstrata tem a ver com a passagem do "papel" real à "função" real. O mecanismo de abstração inicia-se quando o rei é reduzido à sua funcionalidade, a nada mais do que um testa de ferro da oligarquia burocrática, que exerce o poder em seu nome. Nasce um Estado dirigido pela razão que garante proteção, segurança, cuidando da existência social em todos os seus aspectos. Conforme Michel MAFFESOLI, A violência totalitária, p. 137.

mínimos gestos e o individualismo culmina no seu oposto, ou seja, numa vida completamente desapropriada (78), pois o que predomina nesse processo de individualização é a planificação, a imposição, a repressão e a assepsia da existência cotidiana. O indivíduo isolado, passa a ser manipulado como uma criança por um Estado tutelar, que promete segurança diante do acaso, de um futuro incerto, mas exige o nivelamento da existência social onde cada indivíduo pode ser tomado por outro. Aqui Maffesoli refere-se à era do "homem sem qualidade", pois cada um se torna um espectador passivo de seu próprio destino. Para além do indivíduo existe uma unidade abstrata que predomina sobre ele (79).

A supremacia do individualismo é enfatizada por uma organização estatal totalitária que, segundo Maffesoli, parece explicar o processo de atomização, cada vez maior da nossa sociedade, ocasionando uma indiferenciação generalizada e, paralelamente, uma exacerbação da violência sanguinária cotidiana. A solidariedade orgânica, própria às comunidades antigas, às civilizações como as da Índia e do mundo muçulmano, é rompida, dando lugar à atomização dos indivíduos que se desenvolve em detrimento do coletivo ou, como diz Maffesoli, da troca simbólica, cujo ponto central é a relação dos homens entre si (80).

(78) Ibid., p. 228.

(79) Ibid., p. 245.

(80) Michel MAFFESOLI, op. cit., p. 177.

À uma totalidade politeísta, contraditória, orgânica, opõe-se um racionalismo moral que age pelo bem maior de cada um, através do totalitarismo estatal e da planificação da existência (81).

No totalitarismo, o presente é analisado em função de um futuro que se deve preparar. O tempo não é vivido em sua repetição cíclica como nos ritos, mas ele se inscreve num devir linear, no reino dos fins que irão dar sentido à História e à existência. Para Maffesoli é em função de um "bem estar" futuro que as ações reformadoras são empreendidas. Diz ele: "é por 'filantropia' que a coerção começa (...), há de tratar-se sempre de corrigir o que não está em harmonia com a sua maior felicidade (...)" (82).

O autor aponta Michel Foucault (83) como aquele que melhor explicou essa filantropia, que tem por objetivo gerir a vida sempre que o poder se interessa pelas microatitudes do cotidiano. O controle é ramificado por todo o corpo social, levando a uma vigilância total cuja eficácia aumenta à medida que se aperfeiçoam os meios técnicos. Nesse sentido, a obra de G. Orwell, "1984" (84), representa o que Maffesoli chamou de o máximo da "in

(81) *Ibid.*, pp. 190 e 191.

(82) *Ibid.*, pp. 208 e 209.

(83) Referência à Michel FOUCAULT, "La volonté de savoir". Apud Michel MAFFESOLI, *op. cit.*, p. 209.

(84) Michel MAFFESOLI, A violência totalitária, p. 211.

tegração societal", permitindo compreender de maneira caricatural o controle social. Esse controle substitui a solidariedade coletiva por uma segurança "abstrata" que planifica todos os momentos da vida das pessoas, enquadrando a existência num modelo de organização quadriculada (85). A sua hipótese, em relação a essa busca de um "melhor estar", que ocorre sempre pela imposição de um "dever-ser", é que ela conduz ao totalitarismo. Que o homem seja um ser racional "senhor de si e da natureza, vivendo na quietude e na felicidade perfeita" (86). Esse racionalismo esquece "que a paixão e o amor vêm sempre perturbar os planos mais bem feitos e que a harmonia só se pode compreender numa 'coincidentia oppositorum'" (87).

(85) Ibid., p. 227.

(86) Ibid.

(87) Essa expressão, cara a Gilbert Durand, é analisada por Maria Cecília Sanchez Teixeira, que toma por referência a obra desse autor "Science de l'home et tradition". Durand aponta para as possibilidades de um "tertium datum" (um terceiro termo), que leva a uma coincidência dos contrários, onde os elementos contraditórios não são superados, mas permanecem em constante tensão. Há um princípio, não de identidade, mas de similitude que se identifica com o terceiro termo, remetendo tanto à visão do mundo tradicional, que postula a unidade entre o eu subjetivo e um cosmos objetivo, quanto aos hábitos ocidentais da pedagogia, que se estruturam na ruptura do ego em relação ao conjunto antropocósmico. Conforme Maria Cecília Sanchez TEIXEIRA, Antropologia, cotidiano e educação, pp. 21-24. A "harmonia conflitual" converge para essas noções, pois segundo Maffesoli só existe equilíbrio "quando elementos diferentes podem entrar em sinergia". Conforme Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 134.

Esse racionalismo culmina com o desenvolvimento tecnológico e científico, reduzindo o qualitativo a um aspecto mensurável. "Na organização econômica do social, cada um vale apenas na medida em que se integra num sistema de equivalência generalizada" (88). Apoiando-se em Georg Simmel, Maffesoli demonstra que o homem e a moeda tornam-se equivalentes e essa indiferenciação neutraliza as relações entre homens e coisas (89). A equivalência cria a unidimensionalidade, depurando o todo de sua parte sombria e juntando cada elemento desse todo numa entidade abstrata que a razão, a organização e o sistema dominam à vontade. O nivelamento caracteriza a organização econômica da sociedade, pois ambos, homem e moeda, são da mesma natureza e remetem ao reino da quantidade, suprimindo todo o qualitativo da existência social e individual (90).

Essa tendência à comutatividade estende-se ao conjunto da vida cotidiana. Tudo torna-se quantificável, porque essa valorização da medida tem por função facilitar o controle, a classificação e expurgar o que não é evidente, concreto, transparente.

 (88) Ibid., p. 235.

(89) Referência à G. SIMMEL, "Brücke und Tür". Apud Michel MAFFESOLI, A violência totalitária, p. 244 e à Gilbert DURAND, "Science de l'homme et tradition. Le nouvel esprit anthropologique". Apud Michel MAFFESOLI, op. cit., p. 230.

(90) Michel MAFFESOLI, op. cit., p. 230.

Nesse sentido, é que Maffesoli fala na perda da dimensão simbólica, pois ao nos limitarmos às grandes formas visíveis da vida social, nós esquecemos "os microscópicos vínculos que permitem a essas formas se manifestarem. A ênfase no macroscópico não permite captar a tessitura da trama, mas, (...) constitui um eficaz instrumento de dominação" (91).

Essa dominação tem por resultado o controle do indivíduo por si mesmo que, através do processo educacional, aprende a regular a sua vida pulsional. A adaptação a normas, a padrões sociais, cria o hábito de recalcar emoções, impulsos, imaginação. O trabalho passa a ser vivido, na civilização ocidental, como "alvo em si", como valor dominante da existência individual e social. Existiram, porém, outras organizações sociais que desempenharam a diversidade. Maffesoli faz referência à Idade Média, época em que o louco, o poeta, o pensador, o profeta não eram considerados marginais e tinham um lugar no consenso social, pois não havia um só modelo de inserção social, uma só normalidade, um só valor dominante, mas um politeísmo de valores. Se há hegemonia, ela é momentânea, precária e sempre questionada (92). A vida coletiva dos

(91) Ibid., p. 169.

(92) Ibid., p. 154.

bairros das aldeias (93) integrava, diferentemente em seu contexto, os excessos dos beberrões, das crianças, dos jovens. Uma integração, ao mesmo tempo estreita e libertária, que permitia a essas pessoas fazerem parte do coletivo.

Quanto maior fôr o alcance da uniformização, maior brilho terá a violência. A homogeneização faz desaparecer a coesão do social, esvaziando a socialidade de sua força, de sua potência e conduzindo à sobressaltos violentos, às tendências mais mortíferas. Enquanto a autonomia e a particularidade são a garantia de uma potência social, o efeito do desaparecimento do poder local é, para Maffesoli, "a coerção da uniformidade mortífera" (94).

Para Maffesoli, "reduzir a coisa política ao poder ou à luta pelo poder, é ater-se a um campo fechado" (95), daí a necessidade de se tentar captar o que pode contrabalançar o poder, restituindo ao seu campo a sua dimensão múltipla, pois há sempre rupturas, brechas, fatos, criações que escapam ao sentido do poder, à síntese e à unificação que ele pretende conseguir (96).

(93) Maffesoli refere-se a um artigo de F. Pelletier "Quartier et communication", in *Espace et Sociétés*, número 15, 1975; e também a um estudo feito sob a direção de J. Baudrillard "Ritualisation dans l'espace urbain". Grenoble, ESU, 1978; à A. Bruston e outros autores "Evaluation de l'action sociale à Grenoble". Grenoble, IEP, 1972. Apud Michel MAFFESOLI, A violência totalitária, p. 210.

(94) Michel MAFFESOLI, op. cit., p. 241.

(95) Ibid., p. 36.

(96) Ibid., p. 37.

Maffesoli quer mostrar como cada elemento que determina o poder contém uma alternativa potencial. Somente dando-se conta desse deslizamento é que se pode visualizar a ambivalência social. Essa ambivalência nos ensina que uma forma de poder só existe num jogo misterioso com a potência. A potência é uma pulsão (no sentido simples do termo) que se expressa em todos os níveis da existência individual e social, é um modo de exprimir a cristalização do coletivo, em outras palavras, o simbólico (97).

Segundo Maffesoli, o consenso social se enfraquece quando o "divino", que constitui a força ou a potência social, não é mais reconhecido, não é mais desempenhado ritualmente, cristalizando-se num indivíduo, fortalecendo o poder e rompendo a ressonância entre o micro e o macrocosmo. Porém, uma instância não subordina a outra e o que temos é um jogo sempre recomeçado entre o poder e a potência (98).

Para Maffesoli, o totalitarismo fracassa sempre, pelo menos em parte, "graças ao irreprimível querer-viver social que corrói incansavelmente as diversas formas da imposição mortífera" (99). Aos elementos do totalitarismo juntam-se sempre as for-

(97) Ibid., p. 45.

(98) Ibid., p. 49.

(99) Ibid., p. 212.

ças que impedem o seu êxito completo. A qualquer momento a monopolização pode ser frustrada por "ruídos", perturbações anódinas que "à maneira de um grão de areia, num mecanismo aperfeiçoado, podem travá-lo totalmente" (100).

A organização cada vez mais policiada da nossa sociedade, onde domina o terror pela violência, a ideologia da segurança, gera a "manifestação perversa da potência" que Maffesoli também chama de "violência sanguinária" (101), provocada por essa organização policiada. Para o autor, trata-se então de exercer a soberania sobre o todo social, pela conjunção ou ordenamento das diferenças. Nesse sentido, os antagonismos não são suprimidos e sim ordenados de modo a manter um pluralismo através do qual se capte a ambiguidade, o múltiplo, a ruptura contínua que constituem o tecido da vida cotidiana.

As teorias "post festum", as justificações a posteriori sempre nos dão a impressão de linearidade, como se partíssemos de um ponto determinado, com o objetivo de atingir um alvo a ser alcançado. Dá-se um sentido ao passado, o futuro é previsto e o presente é percebido em função de um devir "paradisíaco" para o qual se deve preparar (102). Mas, segundo Maffesoli, é a incoerên-

(100) *Ibid.*, p. 172.

(101) *Ibid.*, p. 53.

(102) *Ibid.*, p. 215.

cia do presente, sujeito ao acaso, ao aleatório, que faz fracassar o projeto totalitarista, toda vez que ele parece triunfar. Explosões sociais, revoltas, o fim de uma dinastia, uma guerra, ou uma catástrofe natural vêm sempre lembrar que o presente é imprevisível e que é inútil programá-lo. São as manifestações desse "hiatus irationalis", desse vivido imprevisível, que permitem compreender porque a potência existencial não admite uma teoria da igualdade, própria do poder instituído e que de modo auto-destrutivo tenta negar tudo aquilo que é fonte do social (103). O fenômeno revolucionário fundamenta-se simbolicamente nessa arquitetura social baseada na desigualdade, na diferença, na pluralidade, vividas no presente. Enquanto a utopia racionalista projeta para o futuro a realização da comunidade perfeita, a utopia social inscreve-se no presente, vivendo-o com intensidade. Nesse sentido, Maffesoli aponta para a grande diferença entre o sentimento popular, ou o que ele chama da cenestesia que caracteriza a vida social corrente e as elaborações teóricas dos "salvadores da humanidade" (104).

O descomedimento, o excesso, a violência são compreendidos num quadro, onde vida e morte se interpenetram numa circulação constante. Desse modo, Maffesoli considera a destruição constituindo a potência social no que ele chama a "violência arquetípica" e que, sob muitos aspectos, chega a ser o "humus de to

(103) Ibid., p. 234.

(104) Ibid., p. 163.

da criatividade" (105). Essa violência tem a função de fundação sempre que ela restaura a "comunhão societal", recria o "nós" inicial que funda esta ou aquela organização de indivíduos pelo prisma do ritual que instaura a coletividade (106).

Esse ritual (107) socializa a violência, destacando a sua função de construção, ou o que Maffesoli denomina de "violência anômica".

d.2) A violência anômica

Esta é uma outra modalidade de violência. Segundo a tese de Maffesoli, trata-se de uma violência fundadora que mostra a capacidade que uma sociedade tem de identificar-se com ela mesma, estruturar-se coletivamente, quando assume e controla a sua própria violência.

(105) Ibid., p. 87.

(106) Ibid., p. 88.

(107) Veja, a esse respeito, a página 69 deste capítulo.

As manifestações anômicas (108) existem em todas as formas de revolta e indicam a busca de uma estruturação social alternativa. Maffesoli faz referência a uma "revolta latente" que

(108) Maffesoli utiliza o termo "anomia" empregado por Émile Durkheim em sua obra "A divisão do trabalho social", publicada em 1893. A questão central desse livro está em saber como uma sociedade, que possui um alto grau de diferenciação social, pode manter alguma espécie de coesão. Para Durkheim, a complexidade cada vez maior da divisão do trabalho, causaria a instabilidade das relações sociais, que só poderia ser controlada por um mecanismo exterior, como por exemplo, o Estado. A partir desse problema, Durkheim distinguiu dois tipos de coesão em uma sociedade: a "solidariedade mecânica", das sociedades arcaicas, e a "solidariedade orgânica", das sociedades mais complexas. A anomia seria causada por uma divisão de trabalho que não produz relações sociais adequadas. Conforme Marshall B. CLINARD, Las implicaciones teóricas de la anomie y la conducta desviada, passim. Como Maffesoli inverte o sentido que Durkheim dá aos termos "orgânico" e "mecânico" (ver as páginas 80 e 81 deste capítulo), a anomia aparece exatamente quando a autoridade exterior funcionaliza as relações sociais, compartimentalizando a existência e provocando a explosão do "querer-viver-social" que recusa a atomização. Maffesoli se afasta de Durkheim quando considera que nas sociedades arcaicas, o coletivo não está numa dependência total a um mando central, pelo contrário, a onipotência da autoridade antiga dependia totalmente do social, pois "a comunidade é soberana e a realeza é a cristalização fatural e figurativa dessa soberania" (Conforme Michel MAFFESOLI, A violência totalitária, p. 193). Por outro lado, o poder, nas sociedades modernas, está cada vez mais distante do conjunto social, intervindo no cotidiano dos indivíduos, nos detalhes de sua existência. Essa centralização que é diferente no despotismo antigo, onde prevalece a soberania do social, culmina no que Maffesoli chama de totalitarismo, que destrói a coesão social pelo processo da homogeneização, da negação das diferenças. Essa imposição, que compartimentaliza a vida social, gera a resistência, ou seja, as manifestações anômicas que expressam as diferentes formas de ilegalidade ou, como diz Maffesoli, "um desejo de querer-viver irreprimível". Conforme Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 23.

explode regularmente, exprimindo o desejo irreprimível do querer-viver social (109). A tendência à destruição, à agressão, à crueldade são dados fundamentais da vida social, e nesse sentido, é preciso ver como esses dados participam da estruturação da civilização, ao invés de negá-los ou eliminá-los.

Para Maffesoli, a violência é um fenômeno ambivalente, pois a destruição sempre é vista como uma agressão intolerável que só posteriormente é sentida como fundamento da estruturação social (110). O autor admite que há mais vitalidade nos comportamentos destrutivos - a perda, o desgaste, a morte, as revoltas - do que nas atitudes que representam oficialmente a vida, como a ordem, a planificação, o acordo (111). No mito de Dionísio, Penteu quer calma e harmonia para Tebas. As bacanais são a irrupção da diferença numa política uniformizante, e se Dionísio ganha provisoriamente é porque a violência que ele patrocina regenera o senso comum (cenestesia) que é o substrato da comunidade (112).

O excesso é a necessidade irreprimível que o homem tem de se dizer inteiramente aqui e agora, protegendo-se da dominação (113). Nas manifestações de excesso, a violência fundadora

(109) Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 39.

(110) Ibid., p. 42.

(111) Ibid., p. 43.

(112) Michel MAFFESOLI, A violência totalitária, p. 240.

(113) IDEM, Dinâmica da violência, p. 52.

torna passageiro tudo o que existe de ordem no mundo, lembrando que "é sempre por um ato de violência que se inicia um novo sistema social" (114). O equilíbrio de uma sociedade somente se estabelece quando ao dom, que é vida, responder um contradom. O dom sozinho se aniquila e, nesse sentido, a morte ritual, contradom, é um desafio que restabelece o equilíbrio (115).

"Dizer sim à vida" é uma expressão nietzscheana que Maffesoli utiliza (116) para mostrar o sentido trágico da vida que assume o misto de intensidade/monotonia, de desejo/falta, de perfeição/finitude, de racional/mistério. Existe um querer viver latente, paroxístico, que traduz, em suas diversas formas, tudo o que é o excesso socialmente vivido.

Esse sentido trágico da vida (117) se mostra em toda uma série de criações minúsculas (o comer, a aparência da vestimenta, a organização dos jardins), exprimindo uma vida em expansão, onde cada um de seus atos é vivido na finitude.

(114) Ibid., p. 53.

(115) Ibid.

(116) Ibid., p. 54.

(117) O trágico diferencia-se do dramático. O drama é algo que caminha para uma evolução e para uma resolução do problema. O trágico é o que não tem solução e acomoda-se às contradições do presente, à justaposição de coisas disparatadas. Conforme anotações de aula do curso: "A cultura pós-moderna". A esse respeito, ver também Michel MAFFESOLI, O conhecimento comum, p. 60.

A violência, a crueldade, a desordem, a perda são aspectos da vida cotidiana levados ao seu extremo. Essa relação entre excesso e vida cotidiana exprime um processo orgânico (118) unindo a monotonia à intensidade, a partir do momento em que cada um é aceito como elemento de um conjunto (119).

Todos os descomedimentos se baseiam na incerteza do futuro e representam uma forma de protestar contra o que não é um eterno presente (120). Inútil julgá-los moralmente, pois é impossível refrear a explosão das efervescências constitutivas do dado social.

Enquanto a heterogeneidade gera a violência, e ao mesmo tempo é fonte de vida, a homogeneização pacífica é mais potencialmente mortífera (121). Na sua estrutura, a violência sempre

(118) Maffesoli fala na existência de uma organicidade das coisas e das pessoas, da natureza e da cultura, enfim numa correspondência entre micro e macrocosmo. "As confusões sexuais, a atenção prestada aos astros, o culto do Sol, a valorização do corpo, a observação do presente e o fascínio da morte, tudo isto, em suas diversas modulações, resulta de uma certa visão orgânica que o tecnicismo não consegue apagar". Conforme Michel MAFFESOLI, O conhecimento comum, p. 158. O caráter da dimensão orgânica é a "sua capacidade de integrar a perspectiva paradoxal" uma vez que ela reconhece os riscos, as incoerências da vida em sociedade e tem a paixão como força responsável pelo retorno ao "politeísmo de valores". Conforme Michel MAFFESOLI, op. cit., p. 171.

(119) Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 55.

(120) Ibid., p. 56.

(121) Ibid., p. 15.

inicia uma nova ordem inscrevendo-se num duplo movimento de destruição e de fundação. Como no mito de Dionísio, o deus ambíguo que, por sua dupla função, atrai e repele. Ou no mito de Osiris onde a fecundidade nasce do esartejamento do seu corpo (122).

Para Maffesoli, é essa ambivalência orgânica da violência que permite a perdurância social. O autor fala em uma "dupla ação da anomia" (123) ou da dissidência na contestação política da ordem estabelecida. Todas as figuras anômicas tornaram-se modelos canônicos na sociedade. O tipo anômico é vetor de antecipação, seu prazer de destruir é sempre a garantia de um desejo de construção. Aponta-se aqui para a passagem de uma desordem existente, ou melhor, de uma ordem degenerada a uma ordem nova ou regenerada. É essa parte sombria, ou, na expressão de Bataille, essa "parte maldita" (124), que permite a relação com a vida (125).

O aspecto construtivo da violência possibilita compreender essa forma social como um auxiliar da ordem. As análises de Michel Foucault, em Vigiar e Punir, mostram como as ligações entre a polícia e o delinquente, o carrasco e o condenado, acabam

(122) Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 77.

(123) Ibid., p. 25.

(124) Ibid., p. 17.

(125) Ibid., p. 28.

permitindo a compartimentalização da esfera social e o seu controle (126). Os revolucionários, os banidos que terão o poder, o pensador maldito que se tornará referência obrigatória, o artista desacreditado que acabará impondo uma nova moda, todos esses exemplos mostram a existência de um duplo movimento unindo anomia e ordem. Nessa ambigüidade, a violência funda simultaneamente, sua utilidade e sua destrutividade. Segundo Maffesoli, é a compreensão dessa utilidade da anomia que permite compreender o que ele chama de cenestesia, ou seja, um sentido social fundado sobre o equilíbrio. Para o autor, a subversão, em todas as suas formas, não escapa a esse mecanismo de equilíbrio social, pois a anomia é um elemento complementar de um equilíbrio global, não almejando a destruição do sistema. A existência trágica de muitos heréticos que enlouqueceram, se suicidaram, ou foram assassinados, não deixaram de criar, com suas obras e sacrifícios, uma nova ordem (127).

Ao apontar essa ambigüidade da anomia, Maffesoli também se refere aos processos revolucionários, destacando-se neles dois aspectos. No primeiro, o dinamismo que veicula a esperança de uma nova ordem, e no segundo, a sua função utilitária. No primeiro momento, a revolução exprime a violência coletiva, a inquietude, a busca do caos primordial, mas essa busca esgota-se em seu pró-

(126) *Ibid.*, p. 29.

(127) *Ibid.*, p. 33.

prio ato e se repete ritualmente por várias vezes. No segundo momento, ocorre a rigidificação do impulso coletivo que é esvaziado de sua "virtú" (128), pois a revolução passa a apoiar-se num projeto a longo prazo, cujo objetivo é alcançar uma sociedade perfeita. Essa meta é realizada em função de um "dever-ser" e fatalmente tem como ponto de chegada o totalitarismo. Chegamos então à diferença apontada por Maffesoli entre o desejo do homem de conseguir a Unidade Absoluta, a Sociedade Perfeita, e as expressões de uma paixão violenta que exprimem o "aqui e agora" (129).

Maffesoli quer mostrar que a violência nunca é absolutamente desenfreada porque ela entra num processo de "negociação", de adaptação. Porém, embora considere importante ressaltar que se, por um lado, nada escapa ao plano da adaptação, por outro lado, a violência não pode ser reduzida à sua estrutura utilitária (130). Maffesoli constata hoje, uma ampliação da integração da anomia através de um controle social direto, e, mais uma vez, recorre a Foucault (131) para mostrar a aceleração desse utilita-

(128) A esse respeito, consultar a página 24 deste capítulo.

(129) Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 93

(130) Ibid., p. 34 - 37.

(131) Michel FOUCAULT, Vigiar e punir, pp. 126, 133, 135 e 151.

rismo na episteme (132) ocidental.

O que está em questão aqui é a racionalização dessa violência, que de fundadora passa a ser estritamente utilitária. O controle passa a ser operado no âmbito de um monopólio administrativo, com seus especialistas e peritos, que nega a violência e conduz a uma organização social asséptica suprimindo as diferenças e remetendo à monotonia da equivalência generalizada (133). Temos então a dominância de um valor, com irrupções regulares e violentas do rejeitado e não mais organicidades de elementos, que se equilibram relativamente de modo harmonioso sem que a crueldade seja excluída (134). Desse modo, a violência pode se tornar terror, pois é através de sua racionalização que se difunde a criminalidade, a insegurança urbana, acentuando a sua instrumentalização. Maffesoli se refere a essa violência como destacada de sua essência ritualística, transformando o que é luta de todos

(132) Maffesoli busca a idéia de episteme em Michel Foucault que afirmava existir uma episteme a cada dois séculos. Quando fala "episteme", Maffesoli se refere à representação social, às organizações sociais, ao modo de pensar e de viver. A partir da Revolução Francesa, cria-se a "episteme" burguesa. O mesmo sentido ele dá ao termo "paradigma". Na episteme burguesa é "evidente" que o sexo está ligado ao econômico, é "evidente" que o trabalho é o alvo final a ser alcançado. Quando as coisas deixam de ser evidentes (vistas como sendo naturais), começa-se a discutir, passa-se para uma outra episteme, para um outro paradigma. Conforme anotações do curso ministrado pelo professor Maffesoli.

(133) A esse respeito, ver a página 51 deste capítulo

(134) Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 28.

contra os outros, em luta de cada um contra todos. Nesse processo de atomização, já tratado anteriormente (135), a violência é interiorizada e o poder exercido de modo a encontrar ressonância entre os dominados, que em troca de segurança e fé no progresso, deixam prevalecer o controle sobre suas vidas. Esse controle se ramifica pelo conjunto do corpo social, não suportando o plural naquilo que ele tem de excessivo e até de cruel. Ocorre um processo de nivelamento que destrói exatamente aquilo que permite a coesão social.

Maffesoli indica o vaivém entre ordem e desordem, fundamentando a estruturação social, mas, se um dos polos for bloqueado, o equilíbrio será rompido. O rompimento com o mecanismo da socialidade cria o que Maffesoli denomina "desestruturação simbólica" (136), que exorciza a destruição, a morte, e ao mesmo tempo, permite as carnificinas mais sanguinárias. Pelo contrário, quando a violência é o objeto de uma "negociação" perpétua, sendo assumida pelo ritual, pelo jogo, pela festa, pela orgia, pelo riso, pela fala, etc (137), ela passa a restaurar a harmonia conflitual do coletivo. Viver regularmente a sua morte de todos os

(135) A esse respeito, ver as páginas de 45 a 57 deste capítulo.

(136) Para Maffesoli, a força do simbólico está ativa na destruição. Por simbólico, ele entende essa trama social que ultrapassa e engloba as diversas estruturações sociais, da qual o moralismo é a consolidação. Conforme Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 38.

(137) A esse respeito, ver as páginas 69 a 86 deste capítulo.

dias, enfrentar a crueldade e a morte, é ritualizar a violência. Nesse sentido, o ritual (138) permite que, de uma maneira simbólica, haja o desenvolvimento tanto de forças agregadoras como antagonicas, incluindo-se aí a perda, o desgaste, os conflitos, os excessos, sob todas as suas formas. Há portanto uma relação orgânica entre morte e vida que estabelece a soberania sobre a existência ou o que Maffesoli chama "perdurância social" (139).

Como exemplos de ritualização da violência, Maffesoli cita as diferentes regulamentações das armas e meios de luta, os precários "direitos humanos", os rituais dos duelos e das competições esportivas, os regulamentos dos jogos, os consensos nas

(138) Ver as páginas 69 deste capítulo.

(139) O termo "perdurance sociale" aparece no texto: "Essais sur la violence", página 118 e foi traduzido por "manutenção social", "permanência da relação social" (ver as páginas 97 e 101 da tradução do livro que, no Brasil, aparece com o título: "Dinâmica da violência"). Maffesoli não usa essa noção no sentido de compromisso ou aceitação do "status quo"; ele fala numa capacidade de resistência das massas que num vaivém incessante entre a ordem monovalente e a desordem dionisiaca permite a expressão não só dos excessos, como dos pequenos atos cotidianos que se esgotam em si mesmos. Isso assegura o que ele chama a manutenção do "querer viver societal", que embora não esteja incorporado ao povo de modo consciente, constitui um "saber de fonte segura". Conforme Michel MAFFESOLI, O tempo das tribos, p. 50. Nesse sentido, a tradução pelo termo "perdurância" é mais adequada ao pensamento do autor.

cidades gregas que visavam provocar ou terminar uma guerra (140). A realidade constante de toda a vida social, pontuada de atitudes minúsculas, também se estrutura e se exprime através de ritos. Os ritos podem variar no tempo, mas apresentam caracteres imutáveis. O ritual, na sua tendência repetitiva, é o que protege contra a agonia do tempo que passa e que serve de barreira contra a dominação absoluta. Os conformismos rituais, os comportamentos estereotipados e as situações criadoras constituem um conjunto polisêmico e imperfeito, pois não têm a rigidez de uma forma pura. As formas rituais, em sua ambivalência, ao afrontarem o destino verbalizando a morte, se protegem dela eficazmente. Os diversos rituais religiosos ou teatrais dão muitos exemplos desse processo catártico, onde a morte está sempre presente pela repetição, e por isso mesmo, está sendo negada. Esse automatismo ritual permite o surgimento de uma proteção contra a morte. Daí a afirmação de Maffesoli ao considerar os ritos, que pontuam a vida cotidiana, como maneiras de exprimir o afrontamento do destino (141).

Se a violência é ritualizada por diversos mecanismos, ela se integra harmoniosamente, ela se torna fundadora, caso contrário, se for reprimida ou negada, ela explode na perversão e no sanguinário. Este mecanismo de interditos e de obrigações, que

(140) Michel Maffesoli, Dinâmica da violência, p. 18.

(141) IDEM, "Le rituel et la vie quotidienne comme fondements des histoires de vie". In Cahiers Internationaux de Sociologie, v. LXIX, 341-349.

se exprime nos ritos, delimita um território onde se pode viver uma solidariedade orgânica (142), feita essencialmente de troca (bens, palavras, sexo) e de reversão. O ritual é um dos motores essenciais dessa relação orgânica, unindo um lugar e pessoas no quadro de uma "solidariedade de base" (143), que funda um território, uma comunidade. É nesse sentido que não se pode conceber um ritual fundado sobre a atomização.

O ritual, nas suas diversas manifestações, é aquilo que dá flexibilidade ao corpo social e também pode ser considerado, segundo Maffesoli, como o paradigma de uma resistência passiva.

Chegamos então à terceira modalidade da violência, aquela que Maffesoli chama de "a violência banal".

d.3) A violência banal

Existe uma passividade que não se integra ao instituído, mas que se opõe a ele, subvertendo o poder. A "banalidade" é tudo aquilo que está fora do alcance de todo o poder exte-

(142) A esse respeito, ver as páginas 80 e 81 deste capítulo.

(143) Consultar a página 31 deste capítulo.

rior, mas que alicerça o prazer de estar junto (144). Submissões aparentes podem representar resistências reais desde que se considere as atitudes, que tomadas em conjunto, tendem a quebrar ou, pelo menos, desviar as imposições da planificação social. Nesse sentido, Maffesoli indica que a alienação da sociedade nunca é absoluta porque a socialidade se organiza entre dois polos, a aceitação e a resistência. Esse "poder afirmativo de uma massa indeterminada" (145) é a expressão espontânea do querer viver ir-reprimível, que recusa a atomização e retira a sua força das minúsculas atitudes do cotidiano.

O afrontamento do destino, essa luta permanente contra a morte (na qual não acreditamos nunca), se expressa por atitudes, por situações que garantem o querer viver social destacando a incoerência e o acaso como elementos de estruturação social.

Para Maffesoli, o conformismo das massas pode ser a expressão de uma duplicidade, pois ao invés de usar o ataque frontal, a sua estratégia é a prudência e a astúcia para enfrentar

(144) Para exemplificar, Maffesoli lembra que, na Idade Média, "o Senhor da aldeia cedia, em certos dias, o forno aos seus súditos para seu uso pessoal, o forno tornava-se então 'banal'. Era entretanto o tempo da festa coletiva, a festa do pão comum". Conforme Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 98. O banal aparece aqui como uma forma de criação que escapa à atividade do senhor, que escapa a uma atividade finalizada e se esgota em si mesma. Conforme anotações do curso ministrado pelo professor Maffesoli.

(145) Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 114.

as imposições do controle social. São atitudes passivas no interior das quais essa duplicidade se enraiza e se desenvolve no cotidiano, estruturando uma existência dupla, cortada, sem sentido, descontínua que recusa a subjugação total e permite a sobrevivência social e individual (146). Não há nem uma recusa absoluta, nem uma adesão arrebatada, mas uma atitude subversiva que, para Maffesoli, é expressão de saúde. Esta atitude astuciosa, de modo passivo, perverso (147), duplo, move o social que resiste aos massacres dos valores oficiais, e os indivíduos, aparentemente integrados a esses valores, preservam um tanto para si, sobrevivendo às imposições da ordem social. Não se luta contra os valores estabelecidos, mas procura-se ganhar distância, formando uma "dissidência interior" através de uma arte de fachada, da ironia, do cômico. Esse cinismo é um atitude subversiva porque não são propostos valores para substituírem aqueles que são motivo de zombaria (como as justificações e teorias a priori, os valores econômicos, todos os projetos onde a tônica é o "dever-ser"). A preocupação é com o presente, onde se pode afirmar a vida e a morte de todos os dias.

 (146) IDEM, A conquista do presente, p. 69.

(147) O termo "perverso" é usado no sentido de "per via" = caminho desviado. Conforme Michel MAFFESOLI, O tempo das tribos, p. 72.

As massas não acreditam em relações totalmente transparentes e igualitárias, em trocas perfeitamente recíprocas, num "status quo" possivelmente perfeito, e é esse sentimento que, para Maffesoli, leva o homem a jogar e arriscar a sua vida de todos os dias, ultrapassar as ilusões, não caindo na segura e vivendo coletivamente sua morte de todos os dias. Temos aqui uma das lições da ritualização e a base sobre a qual se pode compreender a teatralidade do cotidiano (148).

O "virar-se" frente ao trabalho, ao consumo, ao sexo, os belos discursos, as belas situações, os bons momentos, a retórica da vida cotidiana como as fofocas, os bate papos, os encontros casuais, as piadas, sentenças, ditos populares, literaturas menores, os contos, as poesias, a dança, constituem uma perpétua encenação e mostram que a vida social é uma imensa cerimônia. Maffesoli fala na teatralização da vida cotidiana afirmando que: "a essência da vida coletiva e da existência individual é teatral" (149). A teatralidade é a expressão mais completa da duplicidade, do simulacro, da aparência, sendo essas as formas mais concretas do ritual social, uma vez que o rito é o modo de teatralização do ser social e individual (150).

(148) Michel MAFFESOLI, A conquista do presente, pp. 127-129.

(149) Ibid., p. 45.

(150) Ibid., pp. 131-133.

O autor se contenta em esboçar um fio condutor da teatralidade, presente na política, na imprensa, no espaço da rua, da cozinha. Não se trata de convencer, de provar, de argumentar, mas de tocar, de seduzir. Não existe um fim a ser alcançado como numa demonstração, mas um espaço a ser arranjado. Maffesoli afirma, apoiando-se em Goffman (151), que advogados, médicos, professores sabem que seus clientes esperam muito menos a absolvição, a cura ou o saber, do que a segurança proporcionada por um papel bem representado. A impressão tem de estar submetida ao jogo da aparência, ou seja, essa impressão não pode ser desmascarada. Se o protagonista não tem consciência do espetáculo que ele dá, os espectadores perceberão, pois as massas apreendem os acontecimentos como eles se dão, isto é, uma encenação que deve ser apreciada como tal. Vota-se naquele que deu o mais belo espetáculo. Não é a apreciação racional que conta, mas as paixões, emoções e afetos que circulam, ou não, nos cenários desses espetáculos. Nesse sentido, compreende-se a afirmação de Maffesoli: "O povo é bem mais 'desencantado' (weberiano) ou cínico (maquiavélico) do que se pensa" (152). A massa sabe que a vida social não funciona em bases de autenticidade, mas segundo um jogo onde se expressam relações harmoniosas e conflitivas que dependem da encenação. O jogo dos negócios, o jogo político, a campanha eleitoral na tele-

(151) Erving GOFFMAN, "La mise en scène de la vie quotidienne". Apud Michel MAFFESOLI, A conquista do presente, pp. 137-142.

(152) Ibid., p. 142.

visão, as relações familiares, as festas rituais são lúdicas, mesmo que haja atritos, encontramos nesses jogos a comunhão de emoções e sensações que fundam a socialidade (153).

Ao teatralizar, as pessoas e as coisas se apresentam em suas múltiplas facetas, os seus "papéis" se trocam, se sucedem, se opõem, se eliminam, é dessa forma que Maffesoli compreende a vida social sendo feita de teatralidade e de contradição: "Existe teatralidade porque existe contradição, e se não houvesse uma aparência das forças de união, as forças centrífugas da contradição conduziriam diretamente à morte" (154).

A teatralidade é expressão do "politeísmo de valores" (155) que reproduz na estereotipia a arquetipologia (156) de

(153) Ibid., p. 45.

(154) Ibid., p. 138.

(155) Vide, a esse respeito, a página 43 deste capítulo.

(156) O estereótipo é uma maneira de evocar o arquétipo, ele é recordação da origem, do momento fundador. Conforme Michel MAFFESOLI, A conquista do presente, p. 139. Nesse aspecto Maffesoli se aproxima dos estudos de Alfred Schütz para quem as ações humanas devem ser pensadas a partir de um esquema de tipificação. O mundo fatural da nossa experiência é vivenciado, desde o início, como típico. Aquilo que é vivenciado como novo já é conhecido, no sentido de que lembra coisas parecidas ou iguais anteriormente percebidas. O que foi vivenciado na percepção real de um objeto é aperceptivamente transferido para qualquer outro objeto semelhante, meramente percebido como o seu tipo. In Helmut R. WAGNER (org.), Fenomenologia e relações sociais, Capítulo V: "Atenção Seletiva: Relevâncias e Tipificação". Ainda sobre os arquétipos, ver o capítulo II, página 134, nota 4.

grandes formas, onde se vive simultaneamente o repetitivo e a criação (157).

Assim como a violência, a teatralidade se inscreve num funcionalismo circular (158), onde a repetição dos minúsculos atos da vida cotidiana consolida "um vaivém de brilhos e tristezas, de efervescências e dores, cujo objetivo consiste em lembrar que nossa vida (...) é regulada pelo limite" (159). Tudo se inscreve na repetição e ao mesmo tempo evoca a sua ultrapassagem. Essa tensão expressa a dimensão que Maffesoli chama de tragicidade (160).

A máscara, a polidez, os costumes, o conformismo, enfim tudo aquilo que expressa a duplicidade, constitui uma proteção, uma manifestação do trágico que atravessa o dado individual e social. Travestir-se é justificar a existência, pois enquanto a vida é um excesso, uma provocação, a máscara, ao mesmo tempo que esconde, resgata esse excesso. Maffesoli utiliza como metáfora a

(157) Michel MAFFESOLI, A conquista do presente, p. 139.

(158) Ibid., p. 138.

(159) Ibid., p. 97.

(160) Ibid.

imagem do corpo nu que evoca a intensidade e a expressão da vida, enquanto a roupa esconde e portanto resgata (161). Se a aparência é o real, então não é possível discriminar o verdadeiro do falso, pois muito mais do que enfrentar a verdade, que em sua última forma não é senão a morte, a massa vive o ódio pela morte através da mentira (162).

Existe uma submissão das massas que implica em presença, mas não em participação. Maffesoli afirma que as "liberações" sexuais, femininas, etc., já estão ultrapassadas. Hoje, a relativização absoluta e cínica dos valores dominantes é muito mais subversiva, pois utiliza a aparente submissão como proteção frente a um complexo institucional cujo objetivo é achatar as diferenças. Para o autor, é a partir dessas práticas que se asseguram as identidades de base (163) e as resistências (164), criando um lugar coletivo que serve de terreno para a expressão do querer-viver social sempre presente nas festas, nas revoltas, nas reu-

(161) Ibid., p. 124.

(162) Ibid., p. 68.

(163) Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 127.

(164) Ibid.

niões e que atormentam o conjunto do corpo social. Pouco importa o conteúdo dessas ações; é o significante que deve ser levado em conta. É esse desejo coletivo que possibilita a solidariedade nos sofrimentos e nas resistências. Os vínculos criados nesses momentos tão diversificados possibilitam compreender a confluência de desejos antagonistas irrompidos numa ação comum (165).

A astúcia popular se enraiza no cotidiano criando uma proteção que permite sobreviver e resistir às imposições do social e, ao mesmo tempo, compreender a sua soberania para além do político e do econômico. Essa soberania inaugura uma "poética" da vida cotidiana, no sentido que G. Bachelard dá ao termo (166), que não é reconhecida oficialmente, mas que gera socialidade. As minúsculas atitudes diárias em suas expressões plurais constituem fios de uma tessitura que estruturam a comunidade. A comunidade é a forma, um pano de fundo que expressa a cristalização particular de sentimentos comuns. É porque existe partilha de um território, seja ele real ou simbólico, que nasce a idéia comunitária. Assim,

 (165) Ibid., p. 79.

(166) Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 123. Em Bachelard há uma dualidade entre o "homem diurno", que utiliza a razão para conhecer o mundo, e o "homem noturno", que através da poesia entra em relação com esse mesmo mundo para apreendê-lo. A fantasia, a imaginação são os primeiros passos para o conhecimento, impedindo que os limites da razão causem a sutura entre o homem e o mundo, entre o pensamento e o vivido do homem. Conforme Constança Marcondes CESAR, Bachelard: Ciência e Poesia, pp. 69-70.

a "comunidade emocional" é para Maffesoli, aquele espaço que suscita um conformismo estreito entre seus membros e ao mesmo tempo uma resistência à moral estabelecida pulsionada pelo desejo de estar junto (167).

As zombarias, o riso, a ironia destacam que é possível reapropriar-se da existência e relativamente usufruir dela contra ou à margem daqueles que são responsáveis em regular a vida social (168). Nas festas, com a sua função antropológica da recriação, no banquete, na efervescência, nos jogos, nos excessos de tipos vários se estrutura uma recusa que expressa desgaste, perda, a inutilidade das coisas e conseqüentemente a perdurância social. O riso é essa presença corrosiva que faz com que a morte seja assumida, vivida, negociada de várias maneiras e no momento oportuno, permitindo a vida existir.

Também são formas de resistência, o silêncio social e a palavra. É preciso compreender a ambigüidade dessas atitudes no jogo duplo das massas, que ora resistem à comunicação oficial pelo silêncio e a não resposta e, ora afligem, pela tagarelice, o poder institucional. São estratégias que surrupiam aquilo que a institucionalização da sociedade confiscou dentro da sua lógica de racionalização, impedindo que a vida social perca toda a sua qualidade e interesse (169).

 (167) Michel MAFFESOLI, O tempo das tribos, pp. 22 - 28.

(168) Ibid., p. 76.

(169) Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 126.

Os grafites, as pichações são para Maffesoli, o que ele chama uma "fala para nada", ou seja, não inteligível, não transparente, com não-sentido. Em cada um desses casos se expressa um grupo que delimita o seu território confirmando a sua existência. Esse coletivo, desprovido de sentido e sem finalidade, se manifesta espontaneamente e de modo precário, se perde no anonimato, não se dá à interpretação, pois sua significação esgota-se no próprio ato onde se vive uma solidariedade paroxística. Também aqui trata-se de uma forma do desgaste, da perda que não deixa de constituir o substrato de toda estruturação individual e social. Ao destruir a linguagem, os grafites se aproximam da poesia desestabilizando o poder da ordem e do saber. Maffesoli se refere a "um impulso primordial, violento, que instala, por algum tempo, seu império e regenera, a partir daí, as pulsões desenfreadas e os discursos que as expressam" (170). Se todo ganho de fala é também retomada de poder, os grafites representam aquela ação ritual repetida da violência insurrecional que retoma o "verbo fundador" do social e desse modo repete o mito cosmogônico, a gênese do mundo, reestruturando a trama social.

Maffesoli também aponta para uma outra forma contemporânea, revestida pelo arquétipo da perda, trata-se do consumo. O autor reconhece, na exuberância do ter, um sinal de desgaste, de perda, mas também de saúde coletiva, que paradoxalmente funde o

(170) Ibid., p. 62.

ser num todo. O autor compreende a hospitalidade, o luxo, a despesa a partir do ter, e de modo metafórico aponta para a expansão do "eu" que passa a se relacionar com os outros, pois a riqueza engendra a partilha, a generosidade (171).

A particularidade de todas essas resistências é a solidariedade orgânica, o espírito do conjunto.

Maffesoli usa os termos "orgânico" e "mecânico" invertendo o sentido que Durkheim dá a eles na sua obra "A Divisão do Trabalho Social". Para Durkheim, a solidariedade é mecânica quando a consciência individual é uma simples dependência do tipo coletivo. O indivíduo não se pertence, sendo uma coisa de que a sociedade dispõe. A solidariedade produzida pela divisão do trabalho é diferente. Cada um depende, "por um lado, mais estreitamente da sociedade onde o trabalho é mais dividido e, de outro, a atividade de cada um é tanto mais pessoal quanto mais especializada ela seja" (172).

Enquanto na solidariedade mecânica os indivíduos se parecem e a personalidade individual é absorvida pela personalidade coletiva, na solidariedade orgânica os indivíduos diferem uns dos outros, e ela só é possível se cada um tiver uma personalidade. A

(171) Ibid., p. 102.

(172) José Albertino RODRIGUES (org.), Durkheim, p. 83.

denominação mecânica se deve à analogia que Durkheim faz com a coesão que une os elementos dos corpos brutos em oposição àquela que realiza a unidade dos corpos vivos, onde a unidade do organismo é tanto maior quanto mais acentuada for a individualização das partes.

Maffesoli, baseado em trabalhos mais recentes de antropólogos e historiadores, acredita que a organicidade do todo ordenado é uma característica das sociedades tradicionais, enquanto que nas sociedades de tipo econômico, onde reina a atomização, o cálculo domina as relações remetendo ao mecanismo. Na solidariedade orgânica, a personalidade individual se perde, é absorvida no organismo coletivo e a solidariedade mecânica depende do "bem querer" da decisão de uma personalidade tipificada" (173).

O autor utiliza duas noções para retomar à sua maneira os conceitos de solidariedade orgânica e mecânica. Ele propõe diferenciar os termos "allo-nomie" e "auto-nomie". Contemporaneamente, constata-se a existência de uma solidariedade mecânica expressa na mecanicidade de elementos autônomos uns em relação aos outros. Trata-se, segundo Maffesoli, da autonomia (auto-nomie). Entretanto, podemos encontrar também exemplos de solidariedade orgânica (própria das sociedades arcaicas) onde a "allo-nomie"

(173) Michel MAFFESOLI, A violência totalitária, p. 175.

significa que cada indivíduo se comporta estando ligado um no outro, age e retroage um em relação ao outro, há uma "organicidade" (174).

A hipótese de Maffesoli é que se vive uma "epifanização do corpo", uma valorização das técnicas do corpo, como os modos de vestir, de comer, de viver, as ginásticas, que colocam em cenário a relação com a multiplicidade dos corpos. Ele fala numa "cosmetologia transcendental", no sentido de cosmético, dos cuidados com o corpo. A relação que faz é a do corpo que eu adorno com o corpo social que eu vivo. Revestindo o corpo há uma perda desse corpo em função de um grupo que ele passa a pertencer. A exacerbação do corpo não seria expressão de individualismo ou narcisismo, mas o signo de que se pertence a um certo corpo, como os penteados, as tatuagens, os uniformes. Esse curto-circuito entre os termos individual e social remete ao que ele chama de narcisismo de grupo. O próprio de Narciso é que ele goza consigo mesmo, mas o que existe é um gozo do grupo, onde eu me vejo como num espelho. Eu construo meu corpo sob o olhar do outro. Pratico esportes, danço, faço ginástica para ser visto, sendo essa a razão pela qual Maffesoli fala de um "espelho coletivo".

O corpo se exacerba para desaparecer. A exacerbação desse corpo é o que desaparece no corpo coletivo. A moda traduz

(174) Conforme anotações de aula do curso: "A cultura pós-moderna".

essa dialética porque ela particulariza, mas só existe enquanto algo de coletivo, não existe moda individual. A mesma dialética pode ser encontrada na moda vestimentária, intelectual, na linguagem. Os detalhes remetem ao conjunto e toda pesquisa deve contribuir para a compreensão desse detalhe e desse conjunto. O sentido é o do conjunto e dos elementos (que Durkheim chama de "universal concreto") do corpo individual e coletivo em marcha (175).

Todas as resistências se esgotam no coletivo, na comunidade orgânica onde o desejo coletivo permite a harmonia dos contrários feita de excessos e de violência, mas que retorna ritualmente para reunir o que havia dispersado. A função da festa é exatamente essa, reconstituir uma comunidade. O carnaval (176),

 (175) Anotações do curso: "A cultura pós-moderna.

(176) Baseado nas análises de Roberto da Matta sobre o carnaval, Maffesoli acentua alguns pontos que servem de apoio aos seus propósitos. No carnaval, cada grupo tem um papel a ser representado, por um tempo determinado. Bandidos, prostitutas, barões, empregados se exprimem como figuras emblemáticas, recordando a textura do corpo social, feita de uma mistura de elementos contraditórios. O dispêndio com o custo das fantasias, mesmo da parte de quem é pobre, é um modo de coletivizar o que havia sido privatizado: dinheiro e sexo. Através da fantasia aceita-se a figura do estrangeiro, relativizando-se o racismo da vida cotidiana brasileira e vive-se, então, uma espécie de organicidade que abre espaço real à multiplicidade das situações vividas pelo circuito coletivo. Esse contraditório em ação, retornando ciclicamente, reforça na vida cotidiana, o sentimento de participar do corpo coletivo. Representar um conde, um figurão, um general, ou receber título de barão, realça as bases secundárias concretas como finanças, privilégios, franquias que também são bases simbólicas. Ao fazer parte de uma entidade superior, eu me fortaleço na minha própria existência. Conforme Michel MAFFESOLI, O tempo das tribos, pp. 163 - 165. Por um momento determinado, o povo sabe que poderá exercer sua soberania. Essa relativização dos grupos, uns em relação aos outros, permite a representação da diferença. Todos

os jogos olímpicos, redistribuem tudo o que foi monopolizado, esquecido. São momentos de uma violência controlada, em que a vida se coloca regularmente em jogo, evitando que sua aceleração incontrolada torne esses momentos unicamente uma negação paroxística. Nesse sentido, a violência, por meio das festas, restaura a solidariedade, unificando os seus elementos dissociados. Essa busca de agregação social expressa o medo essencial diante da solidão, conduzindo à socialização da angústia que "leva à colocação em comum de tudo que perturba o indivíduo, essencialmente a relação com a vida, com a morte e com o sexo" (177).

A civilização ocidental privilegia o indivíduo de modo que as contradições e os antagonismos não são mais vividos coletivamente. Com a perda da solidariedade essencial (o indivíduo isolado da sociedade e da natureza) enfrenta-se as opressões do social na solidão. O resultado é essa multidão solitária vivendo sua solidão gregária na indiferenciação absoluta e com a exacerbação da agressividade sanguínea cotidiana que prevalece no mundo contemporâneo. Porém, Maffesoli aponta para a existência de forças centrífugas que minam a imobilidade do coletivo criando uma tensão vital, geradora de socialidade. O consenso é precário e duvidoso, pois reside no conflito, no aleatório, na falta de fi

 (176) Continuação

fazem parte da mesma cena, mas os papéis são diferentes, conflituais, hierarquizados, expressando, portanto, uma forma de equilíbrio. Conforme Michel MAFFESOLI, O tempo das tribos, pp. 160 - 162.

(177) Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 87.

nalidade, mas são exatamente essas contradições que o sustentam, em outras palavras, "o que faz o consenso de uma sociedade que perdura (...) é a conservação das contradições" (178). Individualismo e coletivização extremados levam ao nivelamento de todas as diferenças e conseqüentemente à pior das tiranias. A harmonia só pode existir na tensão que, vivida às vezes na violência, é uma maneira de expressar o coletivo, ou o que Maffesoli chama de troca simbólica. Viver a diferença é reconhecer a existência de uma desigualdade essencial que mina a realização de uma unidade generalizada. No consenso existe uma unidade orgânica que favorece o florescimento dos indivíduos no interior de uma socialidade flexível e durável, que não esquece e nem nega aqueles que constituem o conjunto social (179).

Maffesoli se refere a um "imoralismo ético das massas" que aparentemente aceita as diversas imposições morais, mas ao mesmo tempo, consegue encontrar saídas para a expressão do querer-viver da socialidade. Enquanto a moral funciona com base na lógica do "dever-ser", inspirando a ordem estabelecida, a ética é a expressão do "querer-viver" remetendo ao equilíbrio e à relativização recíproca da pluralidade de valores. A ultrapassagem da moral reforça o laço ético, pois permite a expressão do imaginário, do ludismo, de tudo aquilo que dá qualidade ao "ser-estar-junto" (180).

(178) Ibid., p. 93.

(179) Ibid., pp. 79-86.

(180) IDEM, A sombra de Dionísio, pp. 21-26.

A experiência ética fundamenta o "estar-junto" (o laço coletivo) privilegiando o que é emocionalmente comum a todos (a estética do sentimento) e não aquilo a que cada um vai aderir consciente e voluntariamente.

Enquanto a ordem moral, na sua perspectiva contratual e mecânica, racionaliza e universaliza as reações ou situações pontuais, apresentando-as como novos "a priori", a ética, na sua perspectiva sensível, orgânica, compreende a força dessas situações como estando ligadas a uma sensibilidade local. Maffesoli fala também numa "estética existencial" que, ao lado de um poder político, centralizador, abstrato, de natureza macroscópica, expressa, de modo mais concreto, a experiência partilhada de pequenos grupos que não se inscrevem em nenhuma finalidade e cuja preocupação é o presente vivido coletivamente.

Todas essas formas de resistência, que expressam a violência banal, constituem um "éthos" que permite a partilha do sentimento, seja pela rebelião política, pelas revoltas, pelas greves, seja nas festas, na banalidade cotidiana. Isso significa que uma boa parte da existência social escapa à ordem da racionalidade instrumental e constitui aquilo que Maffesoli chama de "centralidade subterrânea", ou seja, um verdadeiro conservatório do "saber viver popular", que se mostra somente em algumas situações paroxísticas, organizando e mantendo a perduração da socialidade (181).

(181) Ibid., p. 47.

e) O orgiasmo

Uma das estruturas essenciais da socialidade é o orgiasmo. É nele que todas as resistências desembocam e adquirem todo o seu sentido.

O orgiasmo não se reduz ao sexo, mas às múltiplas situações da vida cotidiana que traduzem a exigência ética de viver junto, coletivamente. O que Maffesoli chama de libertinagem ou orgia é a expressão desse sentido ético que está em jogo na reciprocidade fundadora das relações humanas.

A constante do orgiasmo, que permite à comunidade estruturar-se ou regenerar-se, é a fusão com o todo ou a comunhão com a natureza. O orgiasmo social, essa afirmação coletiva da história vivida no dia a dia, resume o que Maffesoli denomina de "contraditorial em ação", ou seja, uma pluralidade conjunta, o participar em conjunto de uma cenestesia comum (182).

(182) Michel MAFFESOLI, A sombra de Dionísio, pp. 104, 154, 177.

A essência do orgasmo é a superação de toda individualidade mortífera (183), realçando a força que, ao consolidar o coletivo, enfrenta, pela pluralidade dos afetos e dos corpos, o problema intransponível do limite (184).

Essa relação com o corpo torna-o objeto de fruição e, nesse sentido, as danças fálicas, as festas com um nítido recorte orgíaco, a importância dada ao cotidiano, a existência de espaços e atitudes sociais comprovam um retorno do dionisiaco (185). Num movimento cíclico, o que era dominante numa perspectiva prometeica, apolínea, fundada na consciência, no autodomínio, cede passo ao dionisiaco, à parte sombria, destrutiva, desestruturada. O caos que prevalece aqui conduz a uma sólida organicidade. Na

(183) Maffesoli se refere ao "principium individuationis", isto é, ao "princípio de individuação" que atinge hoje o seu ponto de saturação, pois o autor reconhece a existência de uma ambivalência não mais centrada no eu, mas expressa no que ele chama o "corpo coletivo". O movimento atual consiste em compreender a sociedade como um todo, tendo por referência, não o indivíduo particular, que carrega sobre si a realização de uma idéia geral, abstrata, mas o pluralismo existencial presente nos acontecimentos sociais e que nos remete à socialidade, à harmonia conflitual. Conforme Michel MAFFESOLI, O conhecimento comum, pp. 72-92.

(184) O limite é a ponte entre a morte e a vida. O limite acha-se ancorado no presente e nele a vida, em toda a sua contingência, está afirmada. Conforme Michel MAFFESOLI, A conquista do presente, p. 88.

(185) Michel MAFFESOLI, A sombra de Dionísio, p. 173.

eterna luta entre microcosmo individual e corpo social (186), tudo se corresponde, repousando numa concepção cíclica do tempo (187). Maffesoli se refere a uma dialética da sombra e da luz. A sombra ritualiza e assegura o equilíbrio constituindo-se num valor alternativo a uma tendência dominante.

e.1. Orgiasmo e violência

Como, para Maffesoli, a violência expressa de forma paroxística, o desejo de comunhão, ele considera o orgiasmo societal como o conservatório da violência alternativa (188).

O orgiasmo insere-se no contexto da violência através da forma como ela tem sido ritualizada. O mito de Dionísio conduz à imagem de uma divindade em perpétuo movimento, representando o paradigma da circulação que o organismo resume bem. Essa mobilidade ocorre entre duas polaridades essenciais: a morte ou a explosão da vida, o caçador cruel ou sedutor, o atrevido viril ou o efeminado andrógono, enfim, a destruição e a fecundidade. Essa perspectiva da integração dos antagonismos permite que se escape de uma solidariedade mecânica (racionalizada, fundada num atomismo que faz do conjunto uma adição de indivíduos) para uma solidariedade orgânica, a da comunidade, ou seja, a de um grupo que se

 (186) Michel MAFFESOLI, A sombra de Dionísio, p. 58.

(187) Ibid., p. 64.

(188) Ibid., p. 119.

integra numa arquitetura pluralista, onde cada um tem o seu lugar, mas não é tomado isoladamente e sim envolvido pelo conjunto.

O ritual orgíaco baseia-se no conflito, na complementaridade das diferenças no consenso, sendo uma outra maneira de expressar o dinamismo societal, cujo movimento é ao mesmo tempo instável e equilibrado (189). A violência que daqui emana permanece dominada e deve ser referida à harmonia societal. Porém, uma vez que não se permita a expressão dessa crueldade, ela se dilui no corpo social podendo chegar a fatos sangrentos.

A característica desse final de século XX, marcado por uma conjuntura asséptica e pelo medo, tem sido denunciar o surto de violência e criar métodos para a sua extinção, mas Maffesoli aponta para a necessidade de se apreciar a forma pela qual a violência tem sido ritualizada e para isso refere-se ao mito dionisíaco, onde as doces mulheres iniciam a violência ritual. O assassinato de Penteu, por sua própria mãe, garante nova vida para a cidade de Tebas. Em seu livro "A sombra de Dionísio" (190), o autor cita vários mitos e histórias que nos falam sobre a violência feminina como restauradora de um equilíbrio global. Não se trata de justificar a violência ou de valorizá-la esteticamente. Ela existe, podemos até combatê-la, mas é preciso apreciar seus efeitos na dinâmica das sociedades (191).

(189) IDEM, Dinâmica da violência, p. 132.

(190) IDEM, A sombra de Dionísio, pp. 114-119.

(191) Ibid., p. 116.

Os exemplos paroxísticos dados pelo autor evidenciam que se trata de ritualizar o conflito que está em ação na sociedade. Citando Mircea Eliade, Maffesoli nos lembra que a orgia faz com que o homem retorne provisoriamente ao estado amorfo, noturno, para poder renascer com maior vigor na sua forma diurna. A orgia anula a criação e ao mesmo tempo a regenera (192).

Os rituais dionisiacos, ao se integrarem no jogo arquetípico da destruição/construção, tornam a orgia o lugar simbólico por excelência. As festas oficiais, os bailes populares, as bebedeiras após o expediente de trabalho ritualizam simbolicamente a coletivização do prazer, que nunca poderá ser compreendida por critérios normativos, pois representa uma parte de sombra que se opõe à racionalização do social.

A sociedade que compreende as suas expressões simbólicas tem uma capacidade maior de integrar-se com a desordem, a morte, as contradições, mas, ao negar a manifestação desses instantes obscuros, ela arrisca-se a ter o seu equilíbrio rompido pelas piores culminâncias da violência (193).

Para Maffesoli, as múltiplas situações da vida cotidiana só podem ser compreensíveis se relacionadas a seu referente

 (192) Referência à Mircea ELIADE, "Traité d'histoire des religions", apud Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 70.

(193) Michel MAFFESOLI, op. cit., pp. 69-74.

dionisiaco. Ele se reporta às turbulências dos afetos, das paixões, do querer viver irreprimível que se opõem ao fantasma da ordem e permitem as resistências explosivas ou brandas no discreto quadro da vida cotidiana (194).

Em resumo, Maffesoli nos fala de três modalidades da violência: a anômica, a totalitária e a banal. Esses três tipos se expressam tanto na sua forma construtiva como destrutiva.

O aspecto construtivo na violência anômica, que para o autor é expressão da fundação social, existe em todas as formas de revolta, até a mais instituída que é a revolução; representa a esperança de uma estruturação social alternativa. Aqui as forças coletivas são simbolizadas e vividas ritualmente. Ao mesmo tempo, forma-se um movimento de revolta, que explode regularmente, contestando a ordem estabelecida. Essas forças também são fundamentais, pois criam e renovam a estruturação social, impedindo que o totalitarismo se instale, via liquidação das diferenças.

Com o desenvolvimento da sociedade industrial, a polaridade destruição-construção foi rompida e assistimos ao surgimento de uma violência estritamente utilitária, que é aquela dos poderes instituídos: os órgãos burocráticos, os Estados, os Ser-

(194) IDEM, A sombra de Dionísio, pp. 107, 129, 133 e 166.

viços Públicos. Temos a violência monopolizada, codificada, racionalizada, destacada de sua essência ritualística, que conduz a "uma existência pacificada e satisfeita" (195). Os estudos de Foucault nos mostram a aceleração desse utilitarismo na episteme ocidental.

Mas, a violência não se reduz à sua estrutura utilitária, pois a sua dinâmica também se apresenta aqui no seu aspecto construtivo, que une ordem estabelecida e violência codificada, e no seu aspecto destrutivo, que vem romper a estruturação social asséptica, normalizada. Esses efeitos de ruptura podem ocorrer tanto frontalmente (as fúrias urbanas, os arrombamentos), como através da violência banal, isto é, das resistências passivas que aparentemente se integram ao instituído, mas que na realidade se opõem a ele, subvertendo o poder silenciosamente.

Essa subversão cria condições para que se quebre ou pelo menos se desvie o processo de atomização. Se houver um avanço desse processo, as diferenças começam a ser articuladas e a violência, ao invés de ser gerada, passa a ser integrada ao corpo social. Está aberto o caminho para uma outra modalidade da violência - a violência anômica. Temos então o retorno do dionisíaco, indicando a polaridade destruição - fecundidade.

Finalizando esse item sobre a violência, faço a seguir um mapeamento das suas diferentes modulações.

(195) Maffesoli faz referência a Habermas, "Profils philosophiques et politiques" in Dinâmica da violência, p. 17.

O orgasmo e a noção de homem em Michel Maffesoli

A partir da noção de orgasmo é possível compreender o homem como sendo contraditorial, plural e dionisiaco.

Através do orgasmo o indivíduo transcende a si próprio, se agrega a outros elementos contraditórios para formar um todo que valoriza sua existência, na medida em que ele faz parte de uma ordem, na qual integra sua diferença assumida num todo que o ultrapassa. Esse todo serve de paradigma (196) a uma união orgiaca, isto é, a uma arquitetura das paixões e dos corpos fundada na complexidade e na diferença.

Maffesoli fala numa oposição entre o "homo oeconomicus" (197) e o "homo aesteticus" (198) usando como referencial a distinção que Horkheimer faz entre a atitude instrumental e a atitude comunicacional (199).

 (196) Quanto à noção de "paradigma", ver a nota nº 132 na página 38 deste capítulo. Maffesoli também esclarece que o paradigma dá uma indicação, uma tendência. No paradigma há modulações das tendências. Já, o modelo é aplicado identicamente a vários casos, ele representa uma força de coação. Conforme anotações do curso ministrado pelo Professor Maffesoli.

(197) Michel MAFFESOLI, O conhecimento comum, p. 31.

(198) Maffesoli esclarece que emprega a noção de "homo" não para se referir ao homem concreto, mas às tendências que pontuam regularmente estilos de existência em cada época. Conforme anotações de aula do curso: "A cultura pós-moderna".

(199) Conforme anotações de aula do curso ministrado pelo professor Maffesoli onde ele faz referência às idéias de Max Horkheimer.

A atividade econômica se fundamenta sobre o instrumento, e a partir do séc. XIX todo o domínio da existência vai tornar-se instrumento. O consumo, o lazer, a política, a educação e outros aspectos da vida social vão ser determinados pela atitude instrumental. Paralelamente, surge a atividade comunicacional, no sentido da re-ligação das pessoas, reforçando a idéia de Maffesoli a respeito do "estar-junto", do "nós confusional", da empatia que prolifera em todos os domínios das pequenas coisas, do que é considerado frívolo, banal.

A base da atitude econômica é o controle de si, da história, do mundo feito, por exemplo, pela política, pela educação. O seu fundamento é o causalismo, pois existe uma ação exterior que conduz a vida dos homens no seu todo. Maffesoli aponta para a saturação dessa atitude, que ele considera ativa, pois induz ao "ser senhor de si" e, ao mesmo tempo, indica o nascimento de uma outra atitude, não-ativa, que não é passiva. Ele se refere à noção de criativo que dá a idéia de algo não finalizado, de algo que se move sem se mexer. A imagem das plantas, da vegetação é o modo analógico de pensar a criação, o criativo. Criação contínua e não causalismo, eis o que poderia aplicar-se à atividade comunicacional ou simbólica.

A cultura é uma perpétua criação arraigada no aqui e agora, e as "banalidades", as frivolidades, os detalhes, todos esses pequenos fatos da vida cotidiana são momentos dessa criatividade contínua. Maffesoli acredita que uma revolução copernicana

está em vias de acontecer, pois sente-se que há uma preocupação em sublinhar essas coisas anódinas que se capilarizam no tecido social.

A atividade finalizada, causalista, é a do "homo oeconomicus" que separa o homem do seu contexto natural e se serve dele para fabricar instrumentos, produtos. Já o "homo aesteticus" resume a tendência contemporânea da atividade comunicacional (200). Maffesoli usa a noção de "aestheticus", no sentido da etimologia do termo "aestesis" que significa experienciar com outro, alguma coisa. Desse modo, a alteridade não é sublimada no outro, absoluto, mas é vivida na multiplicidade de caracteres que constituem o coletivo. As personalidades não são achatadas e só adquirem sentido se integradas ao conjunto. Participar desse conjunto é participar de uma cenestesia comum, é saber que uma misteriosa correspondência nos une uns aos outros, dando força e permitindo a perdurância do corpo social.

Essa noção de homem, como "um conjunto de antinomias", indica a importância de se considerar a pluralidade do indivíduo e da socialidade para não correremos o risco do social tornar-se totalitário (201).

(200) Anotações do curso: "A cultura pós-moderna".

(201) Michel MAFFESOLI, "L'homme contradictoirel". In La Galaxie de l'imaginaire, dérivé autour de l'oeuvre de Gilbert Durand, p. 46.

é a arte do equilíbrio que nos remete novamente à noção de "harmonia conflitual". Toda harmonia confronta-se com a heterogeneidade sob suas diversas formas. Essa coesão entre os contrários fundamenta-se numa lógica contraditorial (202) que mantém as coerências e os antagonismos dos homens.

Do primado de Prometeu ao retorno de Dionísio: a superação do individualismo

Para Maffesoli, a nossa cultura vive a superação do individualismo que é o grande valor econômico. Está havendo uma saturação desse valor e um retorno aos valores do "estar-junto".

Sujeito racional (eu penso, o "cógito"), Sujeito religioso (eu com Deus) e Sujeito político (o contrato social), são os três domínios onde o "eu" é o pivô, mas assiste-se atualmente a um fechamento da noção de indivíduo onde o "eu" é determinado pelo outro. Maffesoli se refere ao surgimento de uma nova tendência, que é a predominância do "estar-junto", do coletivo (203).

(202) Maffesoli toma o termo "contraditorial" de Lupasco, um físico romeno, em cuja concepção, a realidade física repousa, não na superação, e sim sobre a tensão de elementos heterogêneos. A nossa tendência é reduzir tudo ao uno, mas Maffesoli aponta para a existência de uma contradição entre a redução ao uno e a atitude compreensiva que dá conta da ambivalência e da pluralidade do social. Conforme anotações de aula do curso: "A cultura pós-moderna".

(203) Conforme anotações do curso ministrado por Maffesoli.

Metaforicamente, o autor fala em duas estruturas, a de Apolo versus a de Dionísio, numa perspectiva binária. Ele acredita que, por uma fadiga social, se passa de uma para outra. A crise é a saturação, é a usura de uma episteme onde as coisas passam a não funcionar mais (204).

Enquanto o marxismo fez do proletariado o sujeito da história, com uma tarefa a realizar, assistimos hoje a emergência de um período empático com a predominância das atitudes grupais. Cada grupo contará suas histórias, cada um participa de uma série de tribos constituindo o que Maffesoli chama de "neotribalismo", caracterizado pela fluidez, pelos ajuntamentos, pela dispersão. No "neotribalismo", as pessoas circulam, participam de uma rede, mas sem um projeto específico. Criam-se cadeias de amizade que possibilitam multiplicar as relações através do jogo da proxemia: alguém me apresenta a alguém, que conhece outro alguém, e assim por diante. Há uma íntima ligação entre a proxemia e a solidariedade. A ajuda mútua surge por força das circunstâncias e sempre pode ser ressarcida, no dia em que se tenha necessidade dela (205).

(204) Conforme anotações de aula do curso: "A cultura pós-moderna".

(205) Michel MAFFESOLI, O tempo das tribos, pp. 35-36.

Os grupos sociais dão forma a seus territórios e a suas ideologias (206), e depois são constrangidos a se ajustarem, suscitando uma multiplicação indeterminada de tribos que seguem as mesmas regras de segregação e de tolerância, de atração e de repulsão. São esses processos de atração e repulsão, feitos por escolha, que fundamentam a "lógica da rede" elaborando-se então o que Maffesoli propõe chamar "socialidade eletiva", onde o calor afetivo tem lugar privilegiado.

O autor alerta para o fato de que esse mecanismo sempre existiu, mas que ele foi restringido pelo político, pelo econômico, ultrapassando os interesses particulares para atingir finalidades, compromissos abstratos. Hoje, a temática da vida cotidiana, ou da socialidade, destaca menos o objetivo que se pretende atingir do que o próprio fato de estar junto (207).

Esse fenômeno das redes escapa à qualquer espécie de centralidade, às vezes até de racionalidade, e os modos de vida contemporâneos começam a indicar que eles não se estruturam mais a partir de um polo unificado. As experiências e situações do cotidiano induzem à formação de agrupamentos afinitários.

(206) "Ideologia no sentido de corpus de idéias, não implicando qualquer apreciação de verdade ou de erro". Conforme Michel MAFFESOLI, O conhecimento comum, p. 266.

(207) Michel MAFFESOLI, O tempo das tribos, pp. 121-122.

Paradoxalmente, a vida se tornou um processo de massa, organizando-se num movimento entre dois polos: o tribalismo, polo de cristalização particular que reflete o interior dos micro grupos; e a massa, polo englobante, que compreende os diversos grupos que ocupam o espaço urbano de nossas megalópoles. Maffesoli aponta para uma dialética massa - tribo. Baseada numa ética do instante, essa dialética permite a expressão de uma concorrência entre "conjuntos civilizacionais" que privilegiam o passado, a tradição, e "conjuntos progressistas" que acentuam o progresso, a corrida para o futuro. O autor acredita que as agregações sociais reúnem "contraditoriamente" essas duas perspectivas, fazendo da "conquista do presente" seu maior valor (208).

O tribalismo é efêmero, ele se esgota na ação e privilegia o mecanismo de pertença. O nível de integração ou de rejeição depende do sentimento experimentado pelo grupo, que através de seus diversos rituais, no seu aspecto repetitivo e de atenção ao minúsculo, confirma o sentimento de pertença, permitindo que os grupos existam.

Essa "sensibilidade coletiva" vivida no presente e que se inscreve num espaço, dado aqui e agora, faz cultura no cotidiano (209), indicando a capacidade de resistência das massas (210). Essa força agregadora das massas é o que Maffesoli

(208) Ibid., p. 176.

(209) Ibid., p. 34 e 35.

(210) Ibid., p. 50.

chama de "o divino social" ou "religião" para designar o que nos une a uma comunidade (211). Essa religião não é da ordem da fé, não tem nada a ver com o conteúdo de um dogma ou uma inscrição institucional, ela permite recriar os agrupamentos específicos onde nos mantemos aquecidos, compartilhando a paixão e os sentimentos (212).

Estamos, então, no seio de uma "ambiência estética" onde ocorrem essas "condensações instantâneas" muito frágeis, mas que, no momento, são objeto de um forte envolvimento emocional. É esse aspecto da metáfora da tribo que possibilita falar da ultrapassagem do princípio de individuação e da valorização do papel que cada pessoa, ou "persona" (213) representa dentro das tribos (214).

A estética à qual isso nos remete, não se resume mais a uma questão de bom ou mau gosto estético. Maffesoli se interessa pela forma estética pura, ou seja, pela maneira como se vive e se exprime a sensação coletiva (215).

(211) Ibid., p. 56.

(212) Ibid., pp. 61-62.

(213) Ver, a respeito, as páginas 107 e 108 deste capítulo.

(214) Michel MAFFESOLI, O tempo das tribos, pp. 7-8.

(215) Ibid., p. 121.

João de Fátima
rompido

Violência estritamente
utilitária

VIOLENCIA TOTALITARIA

- Submissão: caricatura da adaptação.
- Violência racionalizada/codificada (Foucault).
- Utilitarismo: acelerado na episteme ocidental.
- Uso da força física por órgãos de repressão.
- Controle: ameaça organizada, desvinculada de um enraizamento social.
- Violência monopolizada conduz a "uma existência pacificada e satisfeita" que fundamenta a ideologia da tranquilização da vida social.
- Como a violência não se reduz à sua estrutura utilitária, também aqui se manifesta sua ambivalência:

CONSTITUTIVO

- Une ordem estabelecida e violência (violência codificada - auxiliar da ordem).

"Sociedade Pacífica"

- Luta de cada um contra todos.
- Violência interiorizada.
- Asespsia social.
- Separada do coletivo.
- Delinqüência: transgressão determinada pela norma. Não está fora da lei, mas dentro dela.

DESTRUTIVO

- Destroi a atomização e funda a criação coletiva.

DESTRUTIVO

- Quebra, ou pelo menos desvia as diversas posições frente a uma ordem que tende a igualar, a imobilizar as diferenças e a platinificar a vida social.

- Recusa daqueles que negam submeter-se:

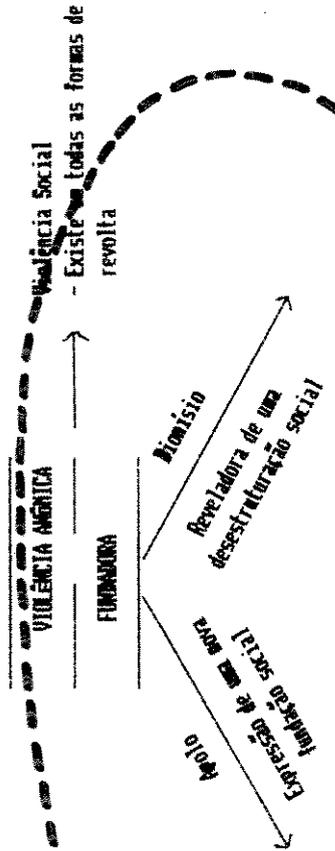
recusa da lei/dos regulamentos/da ordem: fúrias urbanas, arrastamentos.
resistências passivas que desmontam, sem ruído, o mecanismo que transforma cada indivíduo numa peça de uma máquina social bem lubrificada e aséptica: transgressão pela norma (aparente conformismo).

VIOLENCIA MANUA

CONSTITUTIVO

- Desejo de uma outra ordem.

UM IMPEDIMENTO DAS HOMOLOGAÇÕES DA VIOLÊNCIA



CONSTITUTIVO

- Aspecto positivo da violência/esperança de uma estruturação social alternativa.
- Função catártica.
- Força coletiva é simbolizada e vivida ritualmente, assegurando a coesão/o consenso.
- Ordem: expressão da fundação social.

RESTRITIVO

- Eficácia social: episódios/aceréticos de hoje não constituem a norma de amanhã (dissidência/ilegalidade).
- Revolta latente que explode regularmente.
- Existe sempre em relação ao instituído.
- Resordec: contestação da ordem estabelecida que também determina o conjunto da vida em curso.

DESTRUTIVO

- Destruição construtiva.
- Cria e renova a estruturação social.
- Desejo de destruir é a garantia de um desejo de construção.

CONSTITUTIVO

- Violência nunca é absolutamente desenfreada.
- Elemento de conformismo ou de conformidade que estrutura a ordem estabelecida.
- Plano de adaptação (violência entra em parte nesse plano, criando o seu aspecto utilitário).
- Processo de negociação/subversão não escapa a esse mecanismo de equilíbrio social. Integra os elementos perturbadores àquilo mesmo que eles negam.

A rede é essa forma em que os diferentes elementos do social compõem um corpo. A morfologia dessa rede se expressa onde a experiência de cada um só tem sentido dentro de um conjunto. Participa-se de uma multiplicidade de tribos que se situam umas em relação às outras. Desse modo, cada pessoa vive sua pluralidade ordenando suas "máscaras" e ajustando-se com outras, de forma atrativa ou repulsiva, pacífica ou conflitual.

A existência efêmera dessas pequenas tribos não deixa de criar, segundo Maffesoli, um estado de espírito destinado a durar, o que o leva a repensar a "misteriosa ligação que une o 'lugar' e o 'nós'" produzindo um conhecimento criado em comum (216).

O que fundamenta a noção de grupo em Maffesoli é a experiência vivida com o outro. A referência feita a Alfred Schütz esclarece ainda mais esta experiência do outro, particularmente a sua análise do que ele denomina "a orientação para o Tu". A compreensão de diferentes mundos é fundada na experiência vivida do

(216) O autor refere-se à "connaissance", daí: co-nnaissance = nascer com. Conforme Michel MAFFESOLI, O tempo das tribos, p. 208. Para Maffesoli só existe conhecimento a partir da legitimação social. O conhecimento expressa o sentido daquele que procura estar junto com aquilo que ele descreve, nem distanciamento, nem negação. Maffesoli enfatiza uma força de convivência no conhecimento em oposição à abstração, à distância que foi uma característica da modernidade. O autor considera ser necessário desenvolver, hoje, o conhecimento no sentido de conhecer com para não nos separarmos da vida social; ele fala em integrar a apetência na competência. Conforme anotações do curso: "A cultura pós-moderna".

outro, através do meu vivido (217). Essa ligação entre experiência e alteridade mostra que é sempre em relação ao grupo que a vida social é determinada (218). É essa experiência do vivido em comum que assegura a diversidade dos grupos. A comunidade de idéias supera a particularidade dos indivíduos. O individualismo existe, mas é contrabalançado por elementos alternativos gerando uma tensão paradoxal entre indivíduo e grupo, que garante a perdurância e a tonicidade do social (219). Esse sentimento partilhado não significa unanimidade, pois o conflito tem aí um papel importante. O que Maffesoli chama de "comunidade orgânica" (220)

(217) Michel MAFFESOLI, O conhecimento comum, p. 224. Schutz descreve, em termos de "tipos ideais", a experiência direta, imediata, que produz um efeito espelhar: o outro voltado para mim e eu para ele. É a relação face a face que só acontece quando há comunidade de espaço e de tempo; e a experiência indireta, mediata, que funda o mundo dos contemporâneos ou daqueles que coexistem comigo no tempo. Para compreender o outro, enquanto contemporâneo, recorro a minha bagagem de conhecimentos disponíveis, onde tenho tipificações de meus semelhantes. Essas características típicas dos contemporâneos podem ser obtidas a partir das experiências diretas e imediatas que deles tivemos, do conhecimento daqueles com os quais o meu parceiro atual entreteve relações, das experiências que temos dos objetos de civilização ou de cultura que o homem fabricou ou transformou, bem como certas realidades físicas atribuídas aos homens, às instituições. São essas experiências de meus semelhantes que fazem os objetos ou os acontecimentos do mundo exterior se referirem ao mundo humano. Apud Creusa CAPALBO, Fenomenologia e Estudos Sociais, Convívio, marco/abril/1978, pp. 145 e 146.

(218) Michel MAFFESOLI, O tempo das tribos, p. 111.

(219) Ibid., p. 123.

(220) A perspectiva orgânica do grupo consiste no estar junto, nessa espontaneidade vital que assegura a uma cultura sua força e sua solidez específicas. Conforme Michel MAFFESOLI, op. cit., pp. 112 - 115.

caracteriza-se pela "lógica da despersonalização", ou seja, pela "substância impessoal" dos grupos. Aqui o papel do indivíduo é minorado a favor da dimensão "afetual" e sensível, desenvolvida nos pequenos grupos. A autonomia se desloca do indivíduo para a tribo. A preeminência do grupo fundamenta-se na transcendência do indivíduo, chamada por Maffesoli "transcendência imanente" porque, ao mesmo tempo que ultrapassa os indivíduos, brota da continuidade do grupo (221).

Essa força despersonalizada, impessoal é uma outra forma de indicar a energia que cimenta os pequenos grupos e as novas formas comunitárias (222).

A noção de grupo, de comunidade e de sociedade

Para Maffesoli, a política, enquanto instância separada do coletivo, conduz ao poder, mas dentro desse mesmo campo do político se expressa também o dinamismo de uma potência coletiva. Baseando-se em F. Tonnies (223), o autor mostra como essa potência coletiva (224) se articula no jogo da comunidade e da socie-

(221) Michel MAFFESOLI, op. cit., p. 96.

(222) Ibid., pp. 84 e 127.

(223) F. TONNIES, "Communauté et société". Apud Michel MAFFESOLI, A violência totalitária, p. 40.

(224) Ver, a esse respeito, as páginas 41, 53 a 56 deste capítulo.

dade (225). Quando essa potência é regida por um poder que neutraliza as relações sociais, temos a constituição da sociedade que nega o coletivo pelo mecanismo da igualação, neutralizando o confronto do desejo individual com a necessidade societal (226). A rejeição desse pluralismo e o seu resultado, a criação do indivíduo social universal, está na base da organização estatal e burocrática. Nesse sentido, a sociedade representa a "estruturação individual/racional" (227), cujos paradigmas são o indivíduo e o Estado (228). O indivíduo ou o individualismo representam a desagregação da comunidade orgânica. Segundo Maffesoli, cabe ao Estado reunir os elementos dessa desagregação. Os indivíduos somam-se, através do Estado, num contrato social onde desempenham funções despersonalizadas. Dentro de um isolamento, vive-se uma identidade única: um homem, uma mulher, um trabalhador.

 (225) Michel MAFFESOLI, A violência totalitária, p. 40.

(226) ibid., p. 56.

(227) Ver, a esse respeito, as páginas 116 e 117 deste capítulo.

(228) Maria Cecília Sanchez TEIXEIRA, Antropologia, cotidiano e educação, pp. 131-132. O trabalho de Maria Cecília Teixeira tem por objetivo empreender uma reflexão a respeito da abordagem da sócio-antropologia do cotidiano no estudo das práticas educacional e organizacional na escola. Um dos autores escolhidos para esse estudo é o sociólogo Michel Maffesoli. A partir da análise de toda a sua obra, a autora procura viabilizar a utilização das categorias e processos simbólicos organizacionais, que caracterizam o seu enfoque compreensivo do cotidiano, para repensar a problemática organizacional da educação e levantar perspectivas praxeológicas para a organização da escola. A tese de Maria Cecília Teixeira contribuiu para que eu situasse a questão da violência no quadro mais geral do pensamento de Michel Maffesoli. Faço um destaque ao capítulo II de sua tese: "Sócio-antropologia do cotidiano: a abordagem de Michel Maffesoli", onde ela dá uma visão dos pressupostos, dos paradigmas e das categorias utilizadas por esse autor.

Quando a potência coletiva se articula no jogo da comu-
nidade, as associações dos indivíduos são definidas, não por um
contrato, mas pelo vínculo afetivo. A comunidade é uma for-
ma (229) que expressa a cristalização particular de sentimentos
comuns. É esta a perspectiva formista que caracteriza a comunida-
de voltada, menos por um projeto (pro-jectum) para o futuro do
que pela pulsão de estar junto (230). Esse partilhar o mesmo ter-
ritório, seja ele real ou simbólico, supera a simples associação
racional, e é uma outra maneira de dizer o societal, a socialida-
de, a solidariedade orgânica (231).

Nesses momentos de proximidade, cria-se uma alma cole-
tiva, na qual as individualidades se apagam e cada um participa
do "nós" global. O indivíduo é livre, ele se inscreve em relações
igualitárias e isso serve de apoio à atitude projetiva, à políti-
ca. A pessoa é tributária dos outros e participa de um conjunto
orgânico. Enquanto o indivíduo tem uma função, a pessoa tem pa-
péis e a esse "indivíduo unificado corresponde a pessoa heterogê-

(229) Ver, a esse respeito, as páginas 16 a 21.

Que essa forma tenha existido ou não, tanto faz, diz Maffesoli, desde que ela sirva de pano de fundo para ressaltar esta ou aquela realização social. Conforme Michel MAFFESOLI, O tempo das tribos, p. 23.

(230) Inspirando-se em Vilfredo Pareto, Maffesoli entende pulsão no sentido dos simples apetites, dos gostos, das disposições, dos interesses que propulsionam as pessoas a agirem. Conforme anotações de aula do curso: "A cultura pós-moderna".

(231) Ver, a esse respeito, as páginas de 80 e 81 deste capítulo.

nea capaz de uma multiplicidade de papéis" (232).

Pessoa e Comunidade (233) são então os paradigmas que representam a "estruturação societal/afetiva" (234). O grupo não leva ao indivíduo, mas à "persona", no sentido grego da palavra. Através das várias "máscaras" interpretam-se papéis personalizados que integram as pessoas em diferentes grupos, sem que elas percam a sua autonomia. As pessoas podem ser solitárias, mas não isoladas, pois uma vez libertas de uma identidade única, encontram alternativas para viverem uma identificação com uma multiplicidade de facetas e de grupos (235).

 (232) Michel MAFFESOLI, O tempo das tribos, p. 94.

(233) Maria Cecília Sanchez TEIXEIRA, op. cit., pp. 131-141.

(234) Ver, a respeito, as páginas 116 e 117 deste capítulo.

(235) Maffesoli fala numa lógica da identidade que se opõe a uma lógica da identificação. Ser mulher, homem, trabalhador é o trajeto da lógica disjuntiva (ou - ou) que funciona com base em categorias fixas. Um exemplo que ele dá é o da carteira de identidade. A individualidade é uma realidade fixa: o sexo, a profissão, a ideologia. De acordo com as épocas, a individualidade assume a modulação do indivíduo fechado em si mesmo. Num segundo trajeto, coloca-se a lógica da identificação (e - e), cujas características são: a vaguidade, a indecisão, o fluido, o provisório, abrindo uma outra compreensão da cultura. Maffesoli se refere a períodos onde o indivíduo não é uma realidade fixa. A realidade da pessoa é a "persona" no sentido de máscara, que se usava no teatro. Às vezes, a individualidade se mostra em "persona" que apresenta várias dimensões, ou seja, eu posso ser homem, intelectual, progressista, mas também ter a dimensão feminina, de direita, enfim identificações diferentes que ocorrem numa sucessão de máscaras que se substituem. Maffesoli fala em "sinceridades sucessivas" na expressão da pessoa, em conjuntos de pessoas que pertencem a várias tribos conforme o momento. Anotações de aula do curso: "A cultura pós-moderna".

Existem momentos em que predomina a estruturação individual/racional, há outros em que ela é orgânica, imaginária, afetual, e ainda há épocas em que encontramos essas duas perspectivas caminhando juntas. Para Maffesoli, as sociedades tradicionais que precederam a sociedade industrial homogeneizada foram calcadas na hierarquia, na diferença, no heterogêneo. A ordem hierárquica dos sistemas de castas, dos "estados" da Idade Média, favorecia o surgimento de um equilíbrio orgânico que correspondia às necessidades da comunidade e expressava o sentimento de participar de um corpo coletivo. Na medida em que os grupos se relativizavam uns em relação aos outros, a hierarquia permitia a representação da diferença, a expressão de todos e assim uma forma de equilíbrio, ainda que conflitual (236).

O surgimento do Estado Moderno, fundado no monopólio burocrático, desestruturou o consenso social e resultou naquilo que Maffesoli chama de "monismo social" (237). Como apontei no ítem "A violência dos poderes instituídos", a racionalidade desse Estado contribuiu para a planificação total da vida social. Com a saturação do princípio de heterogeneidade, a solidariedade orgânica é substituída pela solidariedade mecânica, ou seja, pela organização homogênea do dado social que funciona com base no indi

(236) IDEM, O tempo das tribos, pp. 160 - 162.

(237) IDEM, A violência totalitária, p. 135.

vidualismo, no estatismo e na indiferenciação (238).

Para Maffesoli toda entidade que tende à unificação é provisória. Alguns exemplos mostram como, após um processo de centralização, retornamos ao particularismo, ao localismo (239). O social perdura graças a esse movimento oscilatório, pois a permanência do valor hegemônico, ainda que perfeito, levaria a um esgotamento da vida que se mantém graças à multiplicidade de suas expressões (240).

O que alguns chamam de "A Crise" é, para Maffesoli, o fim das grandes estruturas econômicas, políticas, ideológicas (241), em outras palavras, o fim de um mundo que deixa de lado a multiplicidade das práticas sociais. Enquanto o Estado, expressão da ordem política, protege o indivíduo contra a comunidade, a saturação da forma política caminha com a saturação do in-

(238) "Esse processo que vai da solidariedade, que chamamos de orgânica, ao nascimento do individualismo, não é forçosamente um progresso; é um processo social notável em si, que convém relativizar, colocando-o em perspectiva relacionada a outros processos e a outras sociedades". Conforme Michel MAFFESOLI, A violência totalitária, p. 191.

(239) Michel MAFFESOLI, O tempo das tribos, p. 145.

(240) Ibid., p. 155.

(241) Maffesoli critica o conceito de ideologia, empregado aqui, no sentido de uma generalização que se torna verdade absoluta. Esse mecanismo de "eternização" é a estrutura de base da ideologização. Conforme Michel MAFFESOLI, Lógica da dominação, p. 86.

dividualismo (242).

A hipótese de Maffesoli é que assistimos hoje a morte do universo político e a entrada na ordem da socialidade. Trata-se de um movimento pendular que se realiza por saturação. Estaria havendo um deslocamento do global para o local, provocando uma saturação do poder, isto é, do político, em sua função projetiva, e o surgimento da potência coletiva que, segundo o autor, "move (...) a multiplicidade das comunidades esparsas, fracionadas, e no entanto ligadas umas às outras numa arquitetura diferenciada, expressa naquilo que chamei de 'harmonia conflitual'" (243).

A rede das tribos, formada pelos microgrupos, faz com que a massa rompa a sua relação unilateral com o poder central e viva "o turbilhão de seus afetos e de suas múltiplas experiências", nesse sentido, ela é dionisiaca, confusional (244). A massa cria uma união em pontilhado que estabelece uma relação oca, uma dimensão táctil permitindo se cruzar, se tocar, se roçar e assim estabelecer interações e a formação de grupos que, por sedimentações sucessivas, criam essa união em pontilhado (245). Numerosos são os exemplos que contemporaneamente levam a essa direção. Maffesoli acredita que estamos vivendo uma espécie de expe-

(242) IDEM, O tempo das tribos, pp. 91-92.

(243) Ibid., p. 46.

(244) Ibid., p. 93.

(245) Ibid., pp. 102-103.

riência vital, ele fala do "estar-junto" sem objetivos, isto é, da atitude do coletivo em ato como a expressão de um corpo social.

A vida empírica leva à idéia de desapossamento, da perda de si que me une ao outro. Andar pelas ruas sem objetivo, perder-se na multidão, é diferente da idéia de domínio sobre si mesmo. O processo educacional é esclarecedor a esse respeito, pois através dele as pessoas aprendem a se dominar para dominarem a natureza. Como a massa é porosa e não mais homogênea e compacta, o corpo social passa a ser uma sequência de perdas e não mais algo a se controlar. É o começo da ecologia representando a idéia de que se é obrigado a contar com a natureza. A perda de si, o desapossamento superam a pura racionalidade (246). A partir daí penetra-se numa perspectiva simbólica que é aquela que une as pessoas. Reconhece-se o outro pela parte que havia sido perdida. Essa parte só vale quando entra em contato com a outra, quando

(246) A pura racionalidade é a pretensão do racionalismo que busca a absoluta objetividade. A esses termos, Maffesoli opõe o de "hiper-racionalidade" (expressão cara a Charles Fourier) que ultrapassa o racionalismo limitado e não exclui a vitalidade da prática social. Conforme Michel MAFFESOLI, A violência totalitária, p. 166. Enquanto a "hiper-racionalidade" integra todos os momentos da existência (como o imaginário, o simbólico, o lúdico, a paixão), o racionalismo exclui. Conforme anotações de aula do curso ministrado pelo professor Maffesoli.

reconhece a outra parte (247).

A perda de si está nesta ordem de pensamento, cada pessoa só é reconhecida no outro. Aqui há uma diferença qualitativa pois cada um de nós só vale enquanto está em relação com o outro. A tribo é exatamente a metáfora que Maffesoli utiliza para explicar esse constante processo simbólico. O autor destaca algumas pesquisas do "Centre d'étude sur l'Actuel et le Quotidien", dirigido por ele, que expressam a formação de grupos contaminados por uma "ambiência afetual". Nesse Centro, foram feitos filmes que mostram as imagens de uma multidão de pessoas que circulam pelas ruas, pelas áreas esportivas, pelos concertos de rock e observou-se a formação de pequenos grupos que fazem e se refazem, sem se falarem. Não se trata de amizade, mas de um processo de pulsão e repulsão no interior da massa. A ambiência cria a atração, a coi-

 (247) Símbolo - do grego "Symbolon", derivado do verbo "Symballo". "Sym" = con-junto, con-junção, no sentido de juntar, reunir. "(...) primitivamente o símbolo (...) era um objeto partido em dois, que duas pessoas conservavam consigo antes de se separarem, e quando um dia elas se reencontrassem, essas duas partes colocadas juntas seriam o sinal de reconhecimento mútuo. Sinal de reconhecimento das relações de hospitalidade ou de amizade contraídas anteriormente. Este é o sentido primitivo. O objeto é primitivamente um objeto uno, sinal da união dos dois. Partido, cada um fica com uma parte. As partes se separam e vão viver separadamente uma vida, isto é, vão ter uma história e essa história faz parte de cada um e quando os dois se reencontram eles não se reconhecem à primeira vista, porque cada um traz consigo a sua história e eles então se servem de um sinal de reconhecimento. Este sinal juntado ao outro forma de novo a união. (...)". Conforme anotações de aula do curso: "Tópicos Especiais de Filosofia - Filosofia e Psicanálise", ministrado pelo professor Antonio Muniz Rezende, na Faculdade de Educação da UNICAMP, segundo semestre de 1987.

sa se fragmenta e há repulsão, e assim sucessivamente (248).

O grupo só é compreensível no interior de um conjunto, e a hipótese de Maffesoli, de que entre a tribo e a massa existe um vaivém constante, é esclarecedora. Observamos um "cimento de agregação", ou o que ele chama de experiência, vivido, sensível, imagem, composto por proximidade, pelo afetual, por tudo aquilo a que nos remetem o minúsculo, o cotidiano (249).

Essa "perspectiva relacionista (250) feita de "nós", que descreve a ligação orgânica onde interagem a natureza, a sociedade, os grupos e a massa (251), caracteriza a "comunidade emocional" (252). Essa comunidade reflete a efervescência das situações, o pluralismo dos valores e, mesmo sob a forma de conflito, apresenta uma propensão ao reagrupamento. A comunidade emocional é instável, anômica em relação à moral estabelecida; entretanto, ela também é capaz de suscitar um conformismo estrito

(248) Anotações de aula do curso: "A cultura pós-moderna".

(249) Michel MAFFESOLI, O tempo das tribos, p. 207.

(250) Ibid., p. 237.

(251) Ibid., p. 109.

(252) Ibid., p. 110.

entre seus membros. A esse respeito, Maffesoli faz referência à máfia (253), às associações de ladrões, ao meio intelectual, ao meio dos negócios, para apontar a existência desse conformismo através de uma "lei do meio" à qual é difícil escapar. Esses diferentes meios exigem fidelidade às regras do grupo, geralmente não ditas, mas que reforçam o que é comum a todos. As tribos e suas lutas expressam, paradoxalmente, essa forte interdependência que constitui os grupos e ao mesmo tempo a necessidade de unir os contrários.

Maffesoli acredita que a nova cultura será essencialmente plural, contraditória à semelhança de outras épocas, de outros lugares em que a tensão das heterogeneidades tende a assegu-

(253) "Um exemplo que pode esclarecer a organicidade diferenciada é o da Máfia. No todo ou nas partes, cada um tem o seu papel e mesmo se as relações são duras e às vezes sangüinárias, elas têm o mérito de dar a cada um a possibilidade de viver num coletivo, para um coletivo. O clã de que ela é composta reenvia a uma solidariedade primitiva. A solidariedade não é aí uma vã palavra, ela funciona protegida pela lei, pela 'transcendência imanente' do grupo (...)" Com referência ao "código da Máfia", diz Maffesoli: "O ponto essencial desse código é a distância em relação ao central, isto é, em relação ao Estado e aos seus diversos instrumentos de controle. 'Jamais faça apelo às autoridades do Estado para obter justiça'. Uma tal distância de princípio, com as consequências que conhecemos, permite assegurar uma resistência eficaz em face da centralização sob todas as suas formas. A Comunidade, enquanto corpo, é reenviada a ela mesma (...). (...) Distância em relação a uma autoridade superior ("surplombante"), ajuda mútua, total ("entraide totale"), ajuda aos necessitados, eis os três princípios que definem bem a organicidade de um corpo coletivo e que assegura uma integração absoluta, preservando as particularidades específicas" Michel MAFFESOLI, *La Maffia: Note sur la socialité de base*. In: Cahiers Internationaux de Sociologie, v. LXXIII, 1982, p. 365.

rar a solidez do conjunto. A fecundidade dos grandes momentos culturais sempre esteve ligada a esse equilíbrio capaz de se fundamentar no heterogêneo (254).

Contemporaneamente Maffesoli indica as tendências dessa nova cultura expressa em modos de vida que recriam "nichos protetores e territórios particulares" (255) dentro dos grandes conjuntos políticos, administrativos, econômicos, afinitários que não exorcizam o diferente, o estranho, o outro, mas os integram numa união em pontilhado, onde os diferentes modos de vida podem gerar uma forma de viver em comum, sem que cada um perca a sua especificidade (256).

A "estruturação individual/racional" corresponde ao plano macroestrutural e tem como paradigma o indivíduo e o Estado. Aqui se dá o que Maffesoli chama de solidariedade mecânica, invertendo o termo empregado por Durkheim. Essa estruturação corresponde à lógica do "dever-ser, ao "lado iluminado do social". A "estruturação societal/afetiva", ao contrário, diz respeito ao plano microestrutural, e o seu paradigma é a pessoa (no sentido de persona), a comunidade. Temos aqui a solidariedade orgânica que inscreve as pessoas no corpo social, num corpo orgânico. Expressando-se através da lógica do "querer-viver" aponta para o "lado de sombra do social" e para a força do coletivo. Se

(254) *Ibid.*, p. 141, 142 - 159.

(255) *Ibid.*, p. 134.

(256) *Ibid.*, pp. 141 e 142.

a primeira estruturação é o domínio do Político - Econômico, do Racional, da Sociedade, a segunda, é o campo da Cultura, da Empatia, da Socialidade (257).

Esquematisando, nós temos:

Estruturação Individual/Racional	Estruturação Societal/Afetiva
- plano macroestrutural	- plano microestrutural
- a solidariedade mecânica	- a solidariedade orgânica
- o paradigma indivíduo/Estado	- o paradigma Pessoa/Comunidade
- o princípio do individualismo	- o princípio do coletivo
- a lógica do "dever-ser"	- a lógica do "querer-ser"
- o Político - Econômico	- a Cultura
- o Racional	- a Empatia
- a Sociedade	- a Socialidade, a Comunidade Emocional
- o lado "iluminado" do social	- o lado de "sombra" do social

Esses dois tipos de estruturações, determinadas pela relação homem-sociedade, vivem um movimento de deslocamento e de tensão.

(257) Quanto aos termos "cultura", "empatia" e "socialidade" consultar as páginas 15, 16 22 e 23 deste capítulo. Com referência às estruturações, ver Michel MAFFESOLI, O conhecimento comum, p. 222 e Maria Cecília Sanchez TEIXEIRA, op. cit., pp. 131-141.

Maffesoli afirma que não se trata de definir qual das estruturas é a melhor, mas apenas constatar a eficácia da força empática das organizações sociais onde predomina a solidariedade orgânica, no sentido delas atenuarem os efeitos mortíferos da uniformização.

A "metáfora das tribos", que é usada por Maffesoli para explicar a socialidade, aponta para os grupos que estão se multiplicando por baixo dos grandes territórios, das grandes entidades. Maffesoli constata uma variedade de práticas, de pequenos gestos, de utopias vividas cotidianamente que não são nem conscientizadas, nem verbalizadas como utopias. A pesquisa deve constatar os pequenos denominadores comuns, elementos que encontramos na confluência de todas as práticas sociais, como: a) o ecletismo, ou a heterogeneidade, pois em todos os campos sociais encontramos elementos diversos que se ajustam, formando uma reciprocidade. O ecletismo desemboca na organicidade; b) o movimento: a vida social é fluida, lábil. Só podemos compreender a vida social aplicando a noção de movimento. É nesse sentido que se fala na circulação dos bens (economia), da palavra (ideologia em geral) e do sexo (sexualidade). A consequência do movimento é a identificação; c) a natureza: nos três domínios, sexo, palavra e bens, há um reinvestimento do termo natureza. Em todos os domínios há uma tendência de se arraigar ao espaço, ao território. É um movimento da natureza e da sociedade que não pode ser controlado e que pode ser chamado de doméstico ("a domus" no sentido etimológico, em grego "oixos" = ecologie; domus = em torno de). O doméstico refe-

re-se a uma sensibilidade ecológica. "Domus" refere-se à habitação, ao território, aos animais, às pessoas, a tudo que constitui a casa. A natureza desemboca numa lógica do doméstico; d) a aparência, tudo o que se dá a ver, que se manifesta na perspectiva nietzschiana: "A profundidade se oculta na aparência das coisas". Maffesoli refere-se à exacerbação do corpo como a importância do vestuário, de tudo aquilo que se apresenta aos olhos. A consequência disso é o que ele chama de a "teatralidade geral"; e) a cenergia: todos esses elementos exprimem a cenergia do arcaísmo e do moderno, e essa é a característica do que Maffesoli chama pós-moderno. A cenergia não é a soma e sim a demultiplicação (no sentido de potência) dos efeitos (258).

Essas seriam as grandes características da pós-modernidade que Maffesoli propõe provisoriamente para pensarmos o que está em vias de nascer.

Cada pesquisa pode encontrar outros elementos, mas Maffesoli acredita ter dado as linhas de força, as grandes tendências da pós-modernidade. Nessas tendências estaria a matriz onde se encontra tudo. É a idéia do conjunto vazio da matemática. Conhecem-se os contornos desse conjunto, as formas, mas não temos os elementos no interior. Vivemos um momento onde existe uma matriz, uma cavidade e nela temos um caldo de cultura onde as coisas se fermentam e se espalham em várias direções. Os detalhes

 (258) Anotações de aula do curso ministrado pelo professor Michel Maffesoli.

remetem ao conjunto e toda pesquisa deve contribuir para a compreensão desse detalhe e desse conjunto.

Independentemente das restrições que possam ser dirigidas ao pensamento desse autor, o seu trabalho é instigante porque abre fendas em terrenos onde nos sentíamos seguros, coloca dúvidas em certezas estabelecidas, arrisca falar do que vê, descrevendo turbulências e conformismos com a calma e a paixão de um simples mortal. Ama o conhecimento não para encaixar a vida nele, mas para libertá-la dos absolutismos, relativizando o papel até dos próprios intelectuais. Terminei esse capítulo ciente de que muitas críticas podem e devem ser feitas à obra do autor, pois uma de suas propostas é trabalhar com hipóteses que estejam sendo constantemente revisadas e, desse modo, tentar evitar o isolamento da vida social.

Um "encantamento" perigoso? Eu diria um "reencantamento" que dá a pensar aquilo que está em vias de nascer. Situação perigosa sim, porque gera insegurança, mas, como diz Maffesoli, "o momento exige um pensamento aventuroso" (259).

No próximo item, eu falarei das "fragilidades" desse referencial, enfatizando algumas críticas que ressaltam e ampliam o valor das abordagens de Michel Maffesoli.

(259) Conforme expressão utilizada no curso: "A cultura pós-moderna".

2. "Fragilidades" do referencial teórico

Quais as fragilidades desse referencial? Essa questão veio à tona como uma espécie de sinal que avisa aos navegantes "os perigos de um encantamento".

As noções discutidas anteriormente seguem um fio condutor que, para alguns autores, constitui um dos pontos frágeis no pensamento de Maffesoli; trata-se da ênfase radical que ele atribui ao "aqui e agora", a uma lógica que fundamenta o "instante" e através da qual é possível compreender a dinâmica do pre-sente.

Segundo Roberto Motta (260), Maffesoli recusa a perspectiva histórica ao passar da diacronia à sincronia, considerando só o presente como digno de atenção. Essa negação incluiria duas outras, a do projeto e a do progresso.

Para Cecília Teixeira, Maffesoli nega a perspectiva linearista da história, uma vez que a vida cotidiana é precária e tem que ser vivida intensamente, no presente, logo, os projetos que transferem a fruição da vida para um futuro longínquo repre-

 (260) Roberto MOTTA, A importância da obra de Michel Maffesoli no contexto brasileiro. Conferência proferida no Colóquio sobre a "Nova Sociologia Francesa: a obra de Michel Maffesoli". Realizado no Fórum de Ciência e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 30/11 e 01/12/87 (exemplar mimeografado).

sentam uma ilusão (261).

Maffesoli não acredita numa evolução do devir histórico que obedeça a um plano racional ou providencial. A vida social importa pelo que ela "é", e não pelo que "deveria ser". Temos aqui a expressão da socialidade, onde vivemos o presente carregado de excesso e repetição. Essa "ética do instante" não se deixa apreender por conceitos unívocos que só explicam o uniforme, o linear. Existe uma certa invariabilidade do homem em sociedade, uma repetição obsessiva que constitui para Maffesoli um "escudo eficaz" contra o tempo que passa, daí ele afirmar: "(...) somente o presente, sempre e repetidamente semelhante a si mesmo, merece atenção" (262).

Roberto Motta pensa numa posição intermediária entre "o historicismo radical dos hegelianos ou marxistas extremados e o presenteísmo não menos radical de Maffesoli (...)" (263). Para esse autor, o cotidiano não é composto apenas das invariantes da condição humana, mas ele também está ligado às "estruturas de longa duração" que correspondem a uma história de médio alcance: "assim concebida, a história penetra no próprio cotidiano, que só poderia ser entendido (...) a partir da mistura original de *dynamis*, potência (orgia, efervescência, socialidade, de um lado) e

(261) Maria Cecília Sanchez TEIXEIRA, *op. cit.*, p. 157.

(262) Michel MAFFESOLI, O conhecimento comum, p. 176.

(263) Roberto MOTTA, op. cit., pp. 35 e 36.

dos próprios conteúdos da história (estrutura, produção abstrata, instituição, o outro) (264).

Motta também se recusa a concordar com a negação do projeto. Ele faz uma distinção entre "o projeto do Espírito Absoluto ou dos avatares da matéria, não menos absoluta" (265) e o projeto que "se prende (...) à conquista da liberdade, da igualdade (...), da melhor distribuição da renda, ao progresso dos países e das regiões" (266). Entretanto, ele acredita que um dos aspectos mais interessantes da obra "maffesoliana" estaria não na completa negação da história, do projeto e do progresso, mas na aceitação das várias histórias, progressos e presentes, numa relação às vezes de oposição, outras de complementaridade, ou ainda de indiferença (267).

Segundo Cecília Teixeira, uma posição radical em Maffesoli seria contraditória com sua epistemologia, pois ele relativiza o conhecimento quando admite a pluralidade, o politeísmo de valores, a ambivalência da dinâmica social. Essa oposição "entre presente de um lado, e projeto e história de outro, é muito mais

 (264) *Ibid.*, pp. 20, 36 e 37. Motta faz referência a Ferdinand Braudel quando aponta para as "structures de longue durée". A seguir, eu tratarei desse assunto ampliando a abordagem de Maffesoli com algumas idéias de Michel Vovelle dirigidas à história das mentalidades.

(265) *Ibid.*, p. 38.

(266) *Ibid.*, p. 39.

(267) *Ibid.*, pp. 39 e 40.

um recurso metodológico utilizado com o objetivo de enfatizar este aspecto social sistematicamente deixado de lado pelas abordagens sociológicas clássicas" (268). Na visão desta autora, as "estruturações individuais/rationais" representam a existência de uma realidade política-econômica, que Maffesoli não nega, e que ele considera como o "lado iluminado do social". Mas, também existem as "estruturações societais/afetivas" que se tecem na vida cotidiana, e que, rejeitadas por um "funcionalismo monovalente", são o "lado de sombra" do social. A autora admite que: "(...) ao lançar luzes sobre tais estruturações, nas quais se exprime a socialidade, Maffesoli tenha exagerado na ênfase ao presente. A negação radical da história e do projeto seria uma posição tão reducionista quanto a dos diversos positivimos que ele tanto critica" (269).

Em entrevista a Maria Milagros López, Maffesoli afirmou recusar o projeto enquanto "pro-jectum", isto é, enquanto atividade que "lança para frente e trata de alcançar o lançado" (270). Para ele o que predomina hoje não são os "projetos", mas a ética do instante como algo orgânico que nega a visão linear do mundo e preserva a heterogeneidade do vivido.

 (268) Maria Cecília Sanchez TEIXEIRA, op. cit., pp. 158 e 159.

(269) Ibid., p. 159.

(270) Maria Milagros LÓPEZ, El fin del individualismo, la soledad y la ética productivista: para una epistemología de la vida cotidiana según Michel Maffesoli, p. 14.

Na perspectiva de Maffesoli, o cotidiano não é "resignação", nem a "denegação" da história, mas a história vivida no dia a dia, errância primordial para onde os indivíduos são remetidos (271). Cecília Teixeira aponta em seu trabalho que o mito do paraíso, dos projetos das sociedades perfeitas não são rejeitados pelo autor, pois é esse fantasma da vida eterna que nos afasta da realidade da morte. É a ambivalência do "homem contraditorial" que recusa as projeções do futuro acentuando o presente, mas que também projeta-se no devir para suportar a presença da morte. Maffesoli considera que enquanto as pressões econômicas e políticas são variáveis e modificáveis segundo as situações históricas, "a relação com o tempo em suas diversas modulações é de uma estabilidade surpreendente. Tal estabilidade (...) advém de que o tempo possui sempre como alvo o problema da morte" (272). Repetir é uma forma que uma dada estrutura social encontra para "gerir sua angústia frente à aceleração da história" (273). Nesse sentido, "a repetição na vida diária não significa a morte, mas a incorporação de uma certa morte para se poder vencer a morte" (274). A vida diária é fundada tanto por essa repetição como pelas fragmentações, sendo atravessada, ao mesmo tempo, pela intensidade e pelo tédio (275).

(271) Michel MAFFESOLI. "A superação do indivíduo". In Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, FEUSP, 12 (1/2): 334 - 341, jan./dez., 1986.

(272) Michel MAFFESOLI, A conquista do presente, p. 24.

(273) Ibid., p. 84.

(274) IDEM, A sombra de Dionísio, p. 128.

(275) IDEM, A conquista do presente, p. 26.

Concordo com Cecília Teixeira quando ela afirma que o "presenteísmo" em Maffesoli é uma ênfase do autor, pois acredito que ele tome o "aqui e agora" como ponto de referência para compreender o "instante", não como expressão de puro espontaneísmo, mas como o momento propício onde novos valores são fermentados. A meu ver, Maffesoli ressalta a mutabilidade do presente que, sem negar o passado e o futuro, fundamenta o que está nascendo. Pelas brechas do presente ressurgem as memórias de um passado esquecido que alimentam o futuro, não com a certeza de quem prevê o longínquo, mas com o risco de um mistério que, na forma de um ato criativo, envolve o presente em múltiplas alternativas. A imediatividade dos fatos oferece os elementos para uma criatividade que impede a separação entre vida social e pensamento, e faz o "aqui e agora" valer não pelo que está além, mas por sua força em "afirmar" a vida, "sempre nova e renascente".

Ao mesmo tempo que afirma o presente, Maffesoli, a partir de uma perspectiva formista (276), admite a existência de estruturas invariantes que, na visão de Cecília Teixeira, se aproximam da história das mentalidades ou da longa duração (277). Vejamos, então, como um autor que estuda as mentalidades coletivas poderia ampliar a abordagem de Michel Maffesoli.

(276) Ver a esse respeito, as páginas 16 a 21 deste capítulo.

(277) Maria Cecília Sanchez TEIXEIRA, op. cit., p. 160.

Para Vovelle (278), a história das mentalidades tem o mérito de encarar o real em toda sua complexidade e em sua totalidade. Ao conquistar um terreno novo - o das opções coletivas - essa história passa a ser definida como o "estudo das mediações e da relação dialética entre, de um lado, as condições objetivas da vida dos homens e, de outro, a maneira como eles a narram e mesmo como a vivem" (279). Nesse sentido, Vovelle se recusa a explicar a História atual das atitudes e representações coletivas quer por um neopositivismo vulgar, incluindo aqui o marxismo vulgar, quer por uma leitura idealista.

No primeiro caso, responde-se a uma reação mecânica onde as super-estruturas ideológicas obedeceriam às solicitações da infra-estrutura econômica e das estruturas sociais. No segundo caso, teríamos outra simplificação extremada, expressando, numa evolução vertical, a passagem do pensamento mágico para um pensamento racional. Entre essas duas recusas descobre-se um jogo relativo entre "as condições de existência dos homens e a maneira pela qual eles reagem a elas" (280).

As representações coletivas não se colocam como mensagens ideológicas transparentes, explícitas e constituem uma parte dos comportamentos que começam a ser explorados e que remetem a

(278) Michel VOVELLE, Ideologias e mentalidades.

(279) Ibid., p. 24.

(280) Ibid., pp. 114 - 116.

uma herança inconsciente, não objetiva. Vovelle se refere aos gestos desarmônicos, às heranças fúteis, às tradições incompreendidas, frequentemente deixadas de lado ou lançadas ao lixo da História (281). Muitas dessas atitudes, de sentido oculto, constituem um amplo setor da vida humana que se insere no quadro dessas representações, ou dessas heranças inconscientes. É nesse campo da vida dos homens, o das "futilidades", que se inventam novos objetos, novos suportes e novas imagens, em outras palavras, é onde se cria o imaginário coletivo (282).

Vovelle aponta para uma dialética entre "o tempo das massas populares - imóvel ou quase - e o tempo das 'elites': nervoso, cambiante, criador" (283). Como os tempos não apenas se multiplicaram, mas também se imbricaram, o tempo imóvel não desapareceu e ressurgiu inesperadamente de uma experiência cotidiana. Nesse sentido não é mais possível desprezar toda a expressão de uma "vida subterrânea" presente na cultura popular (284).

A história das resistências é a história das inércias, dos tempos de latência, que mergulha na longa duração transmitindo, do passado, traços de comportamentos que perduram até hoje.

(281) *Ibid.*, pp. 116 e 117.

(282) *Ibid.*, p. 118.

(283) *Ibid.*, p. 281.

(284) *Ibid.*, p. 328.

Esse tempo se imbrica, ou seja, sobrepõe-se, só em parte, ao tempo curto, que é o tempo da ruptura. Daí a possibilidade da existência de mutações bruscas "de momentos em que se cristaliza brutalmente uma sensibilidade nova" (285).

A meu ver, essa imbricação dos tempos apontada por Vovelle, aparece na "ética do instante" de Maffesoli. A criatividade súbita do "instante", sem passado e sem futuro, é, no entanto portadora do passado e do futuro. Para Maffesoli, o atrativo do futuro faz parte do "tempo horizontal", no sentido da história peculiar à sociedade ocidental, mas existe também um "tempo cíclico" (286) que remete à intensidade do presente. É do entrecruzamento desses dois tempos que se constituem as formas sociais ou os "arquétipos" e suas derivações. O autor não quer contrastar o dinamismo do instituinte à estática do instituído, e sim encarar a temporalidade de ambos num movimento em forma de espiral. Frente o peso do determinismo social, Maffesoli assinala "o sobressalto sempre renovado, o reinvestimento, a reativação de for-

(285) Ibid., p. 330.

(286) Com o objetivo de esclarecer um pouco mais a ênfase do presente, Maffesoli se apóia nas observações de G. Durand sobre a meditação muçulmana. Na perspectiva deste autor, haveria um "tempo horizontal" - tempo físico da contagem histórica, regulado pelo movimento dos astros - e um "tempo vertical", ou uma "verticalidade da duração", que remete à intensidade do presente. A história linear não é negada, mas relativizada por uma outra temporalidade que acentua a importância do instante. Referência a G. DURAND, *Science de l'homme et tradition. Le nouvel esprit anthropologique*. Apud Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 44 e A violência totalitária, p. 72.

mas antigas" (287).

A banal intensidade do presente é vivida nesse tempo circular. O "orgiasmo" (288) aí se insere e é em torno dele que se desenvolve a "centralidade subterrânea", ou seja, um verdadeiro conservatório do saber-viver popular que se mostra somente em algumas situações paroxísticas (289).

A temática da repetição é resumida no tempo cíclico que permite à vivência popular retomar, por sua conta, o "eterno retorno do mesmo", colocando a duplicidade novamente em jogo. Isto significa que, na aparente adesão aos valores oficiais, ela guarda um "tanto para si" através de práticas anômicas que expressam o seu "querer-viver". É o que Maffesoli chama de "resistência subterrânea", uma força tenaz frente às imposições mortíferas das ideologias oficiais (290). Falar da vida social é portanto "(...) falar da monotonia da vida cotidiana e das aberturas que periodicamente a iluminam (...)" (291).

(287) Michel MAFFESOLI, A violência totalitária, p. 77.

(288) Ver, a esse respeito, as páginas 87 a 92 deste capítulo.

(289) Michel MAFFESOLI, A sombra de Dionísio, pp. 44, 47 e 80.

(290) IDEM, A conquista do presente, pp. 84 e 85.

(291) Ibid., p. 98.

Recorrendo a Lukács (292), Maffesoli aponta que a dinâmica social não se atém ao desenvolvimento da economia burguesa, mas a uma resistência que se opõe à exploração econômica e obriga a burguesia a procurar novas formas de controle. Essa perspectiva portanto, não se limita ao econômico mas a todos os aspectos da existência e se desenvolve juntamente com a imaginação, a inventividade, enfim, com todas as ações espontâneas que vividas de uma forma coletiva, cristalizam o desejo de liberação através de mecanismos inconscientes ou, como diria Sorel, de "mitos dinâmicos" (293).

Apesar das "fragilidades apontadas, acredito que essa "resistência", inserida na perspectiva do presente e do instante, ofereça as pistas para apreendermos a violência social que, apesar de se apresentar como uma constante do fenômeno humano, envolve diferentes modulações.

Vejamos, no capítulo seguinte, como a violência se concilia com essa temática do presente germinando ações criativas que, ao brotarem das brechas dos diversos tipos de dominação, expressam um "querer-viver" cuja força dá concretude à existência social.

(292) IDEM, Lógica da dominação, p. 177.

(293) Para Sorel, o triunfo dos grandes movimentos sociais se deve à forma como os homens constroem imagens que possuem poder de mobilização. Essas construções ele propõe chamar mitos que se tornam ação porque exprimem o movimento de um grupo social e não "idéias" exteriores a ele. Apud Michel MAFFESOLI, Lógica da dominação, pp. 78-79.

CAPÍTULO II

A VIOLÊNCIA E A CONQUISTA DO PRESENTE

"Falar do trágico e da melancolia que o exprime, falar da monotonia da vida cotidiana e das aberturas que periodicamente a iluminam, reconhecer o prazer do ser sem qualidade, tudo isso nos abre um vasto campo de investigação, tudo isso deve ser considerado como o substrato insuperável de toda vida social. Ancorados a esse fundamento é que podemos enfrentar os apologistas do futuro em todas as suas formas, e, sem cair na tetania de um desejo ainda compreendido como 'dever-ser', é que podemos considerar a serenidade do 'Kairós' grego, que pode ser chamado de oportunidade da vida diária".

Michel Maffesoli

Vejamos como as considerações anteriores possibilitam fundamentar a idéia de que a violência é uma das formas de manifestação dessa "ética do instante" enfatizada por Michel Maffesoli. Para explicar melhor esse aspecto, gostaria de iniciar pelo mito de "As Bacantes" que mostra como a violência social caracteriza essa parte da existência social que funciona no presente.

O mito de Eurípedes esclarece como o "excesso" pode ser parte integrante da estruturação coletiva. Penteu, o administrador, prevê e prepara o futuro, se opondo à dinâmica do presente, representada pelas forças destrutivas das bacantes que, "pela lógica do excesso, repetem miticamente o trágico da morte". O que Penteu não consegue perceber, é que esse confronto com a perda, o desgaste, a morte, o vivido ritualmente é que possibilita a vida (1). É através de rituais diversos que se "negocia" com o tédio ou com a intensidade do cotidiano. Essa negociação também chamada por Maffesoli de "enfrentamento do destino", dá sentido à vida concreta, que para além do político e do econômico, consegue

(1) Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 50.

driblar as diversas formas de imposição. O tempo linear é suplantado pelo tempo cíclico através das efervescências, dos acasos que, surgindo da insegurança não só econômica, mas também da instabilidade fundamental diante do destino (2), rompem a temporalidade do prospectivo e imprimem sua marca na vida cotidiana.

Essa violência experimentada cotidianamente expressa a organicidade do presente que é uma unicidade viva, descontínua, em constante fermentação. A violência, como uma das formas (3) que move as relações humanas, apreende tanto a variedade dos fenômenos sociais como sua invariância, ou seja, todos aqueles pequenos nada do dia a dia que remetem, através das repetições, aos arquétipos (4) ou aos estereótipos.

(2) Ibid., p. 48.

(3) Para Maffesoli as coisas existem porque elas se inscrevem numa forma que permite ressaltar as múltiplas situações da vida corrente sem fechá-las nos limites de um finalismo. Michel MAFFESOLI, "Épistémologie de la vie quotidienne". (vers um "formisme" sociologique). In: Cahiers Internationaux de Sociologie, v. LXXIV, p. 65. O conflito coloca em evidência a forma e acentua o aspecto invariante do grupo que é confrontado a todo instante pelo movimento contraditório de unificação e de desagregação simultaneamente. Conforme Julien Freund in Georg SIMMEL, Sociologie et épistémologie, p. 16.

(4) O arquétipo propõe imagens que atravessam a espécie humana inteira e tem o papel de aglutinar, no espaço do cotidiano, forças que resistem à imposição dos poderes. Maffesoli aprecia, numa perspectiva relativista, a noção de arquétipo em Jung e atribui a ela uma dimensão dinâmica que dê conta do entrecruzamento razão e imaginação e nos remeta, para além de um estreitamento individual, às ações coletivas. Conforme Michel MAFFESOLI, O conhecimento comum, p. 143.

A violência analisada por Maffesoli só tem significação no presente que conjuga, de um lado, o "afrontamento do destino", e de outro, o desejo de viver bem o tempo que passa.

Patrick Tacussel, na resenha do livro de Michel Maffesoli e Alain Pessin "La violence fondatrice", com prefácio de Julien Freund, assinala que a concretização desse "querer-viver" individual e social se opõe ao passado, ao futuro, ao tempo morto. No final do seu texto, Tacussel levanta, a partir das colocações de Maffesoli, duas questões fundamentais: - que podem dizer do passado e do futuro aqueles que recusam afrontar o presente? - o verdadeiro heroísmo não consiste em viver cotidianamente na acolhida desse presente que não quer acabar? (5).

O ponto de partida em Maffesoli são as singularidades e os modos específicos de manifestação da violência no tempo curto e na longa duração, onde se inscrevem as ressonâncias do "nomadismo" e do "carnívoro", de efervescências que permanecem latentes em cada um de nós, mas que não estão apagadas e nunca são domadas inteiramente. Em Dinâmica da violência, Maffesoli refere-se ao bandido honrado, ao vagabundo generoso, ao errante como elementos estruturais que sempre despertaram nas pessoas "fagulhas de uma efervescência que dormita" (6). Os heróis antigos, os

(5) Patrick TACUSSEL, "Violence". In: Cahiers Internationaux de Sociologie, v. LXVIII, 1980, pp. 175-176.

(6) Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 108.

aventureiros descobridores de terra, o culto a símbolos fálicos se agregam na memória coletiva e explodem de tempos em tempos, ressurgindo através de modulações que expressam essa antiga necessidade da errância e da efervescência (7).

O sonho dos amanhãs paradisíacos é relativizado pela lógica do presente que nos leva a viver regularmente a destruição, a crueldade, o contraditório, a morte de todos os dias, ou, em outras palavras, o "afrontamento do destino". Para Maffesoli, não se trata de negar o devir objetivo, nem o passado, mas de aproveitá-los diferentemente. Em todas as organizações humanas ressurge o peso do presente que para além das construções projetivas, determina a existência muito mais através de "resíduos" como a perda, a morte, o desgaste, a violência, o aleatório, do que através de futuros hipotéticos. Esta é a lógica do "eterno retorno do mesmo", que através das histórias, dos mitos e das lendas ajudam a "viver e (...) permitem a cada um se situar no abandono existencial" (8).

Embora inscrita na longa duração, a violência está intimamente ligada ao tempo curto, ao presente, pois ele expressa um paroxismo que condiciona as manifestações de excesso. Há uma estrutura arquetípica do espírito humano que encontra nos exc-

(7) *Ibid.*, pp. 108-113.

(8) *Ibid.*, p. 45.

tos um modo de expressão necessário, como uma maneira de protestar contra o que não é um eterno presente, e dessa forma reabastecer a vida cotidiana (9). O excesso é esse querer viver latente, às vezes intenso, que traduz o sentimento trágico da vida onde cada um dos atos é vivido na finitude (10).

A ordem sempre se protegeu cuidadosamente da efervescência do presente, acentuando ou o passado, ou o futuro, e quando a irrupção dessa força é impedida de se manifestar, ela explode e renasce (sempre e de modo novo), colocando à mostra "a intensidade de uma experiência coletiva da qual a história nos dá diversos exemplos" (11).

Situar a violência no presente não significa abstrai-la de um contexto histórico e social, pois o que se quer revelar é que esse fenômeno pertence à parte "sombria", escondida do social. É essa parte "maldita" que possibilita a relação com a vida e remete ao "querer-viver social". Maffesoli refere-se a um mundo dionisiaco que permite a manifestação das pequenas disfunções da vida banal e assegura a existência. Mas, como os múltiplos e va-

(9) A eternidade é essa "sensação de um presente perpétuo que, em sua própria banalidade, acha-se marcado por grande intensidade". Conforme Michel MAFFESOLI, A sombra de Dionísio, p. 67.

(10) IDEM, Dinâmica da violência, pp. 52-56.

(11) Ibid., p. 40.

riados arranjos desse mundo se relacionam com o Estado, com as instituições? Essa questão nos remete novamente às ligações entre micro e macroestrutura. Como compreendê-la?

Quando Simmel analisa a vida cotidiana, ele recorre à duas metáforas que fundamentam o seu pensamento, trata-se de TUR (porta) e BRUCKE (ponte) (12). Essas duas metáforas representam para Simmel o princípio de uma dinâmica da vida social. No seu dia a dia, o indivíduo possui os suportes necessários que o familiarizam com o seu mundo e unificam suas experiências, porém, em termos coletivos, essas experiências se esfacelam e o indivíduo separa-se dos laços que o ligam ao social. Gostaria de me utilizar dessas metáforas para ler e pensar as ligações da violência em nível micro e macrossocial.

Em nível macro prevalece o jogo do rolo compressor que nega o coletivo pelo mecanismo da igualação, neutralizando o confronto do desejo individual e a necessidade societal. O poder instituído tenta nivelar as diferenças unidimensionalizando a sociedade. O presente não é mais percebido em si, mas analisado em função de um devir que é necessário preparar. O futuro é previsto, e ao passado é dado um sentido.

(12) Claude JAVEAU, Georg Simmel et la vie quotidienne: tür et brücke et socialite. In: Patrick WATIER, Georg Simmel, la sociologie et l'expérience du monde moderne, pp. 177-188.

Em nível micro existe a força renovadora do estar junto que relativiza o futuro e dá importância ao presente. Os afetos entram em turbulência para, de modo frontal ou passivo, se opor ao fantasma da ordem. Há uma resistência explosiva ou branda que, minando o discreto quadro da vida cotidiana, abre um lugar não para o "poder", mas para a "potência" onde o social é vivido em sua labilidade. Essa parte da existência instala a "desordem dionisiaca" e o "politeísmo de valores".

O macrossocial (PORTA) separa as experiências dos indivíduos e cria a alienação; o micro social (PONTE) as unifica. Ou seja, a ponte associa o que está dissociado e a porta dissocia aquilo que está unido.

Para comportar a complexidade da construção social, Simmel aprofundou suas considerações referindo-se a essas metáforas como realidades complementares e não simétricas. Como unir e separar são dois momentos de um mesmo processo, não podemos pensar o social como se ele estivesse dividido. A ponte junta o que a porta pode separar. A porta fecha e abre, isola e libera, disjunta e faz rejuntar, se fechando, isola o que a ponte reuniu, mas se abrindo, re-une (13). Toda experiência do mundo se apresenta sob a espécie de uma descontinuidade que se reunifica nas rotinas cotidianas, mas essa dinâmica não se desenvolve harmoni-

(13) Ibid., p. 178.

camente, pois ao mesmo tempo que o social aliena, ele permite aos indivíduos uma abertura para um campo de liberdade que corresponde à ação da porta" que se abre.

Por um lado, a vida cotidiana que expressa a metáfora da "ponte", não é somente unificação pois ela comporta a vida de grupos que estão cheios de ruptura. No cotidiano nós conseguimos unificar nossas experiências diárias em torno de objetos que nos servem de referencial, porém, ao mesmo tempo, nos separamos desses objetos preservando uma parte da nossa subjetividade. Por outro lado, a história, que ressalta a metáfora da porta, não é apenas separação porque ela se unifica no projeto de liberação que nasce na vida cotidiana. A história se faz nas rotinas, nas efervescências, nas desordens sociais, mas essa mesma história se volta ao cotidiano sob a forma de instituições (14). Mas quando as instituições rompem seus laços com a base social, tornando-se inconsistentes, esclerosadas, vazias de sentido, elas fazem explodir as formas mais violentas e incontrolláveis dos furores urbanos que anunciam a rigidez da sociedade. A violência deixa de

(14) Maffesoli não define "instituição", mas aponta para alternativas que relativizam a sua gestão racional. O autor refere-se a uma dinâmica entre o instituído e o instituinte que não faz esquecer a força de uma labilidade social. Quando as instituições rompem com a base popular que lhes dá suporte tornam-se rígidas, porque comandadas por um poder que esvaízia a sua organicidade. Mas, existe um sentimento que faz parte de uma comunhão invisível acentuando o "estar-junto" e, é este sentimento que garante a existência do instituinte. Conforme Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, pp. 85, 118 e 119.

ser fundadora, renovadora e transforma-se em violência estritamente utilitária, ou seja, ela não é mais vivida de uma maneira paroxística, mas se dilui e passa a ser negada.

Para Maffesoli, a "domesticação" do século XIX, estendida até os dias de hoje, realizou a integração da anomia que foi ampliada pelos mecanismos de controle social. Porém, a unanimidade é só aparente porque o "desejo de viver", como nos coloca este autor, rompe os limites da violência utilitária.

Os massacres, as devastações, os campos de concentração indicam a "predominância intempestiva dos valores apolíneos", mas, se Apolo fala a linguagem de Dionísio, as atividades dos homens também estão impregnadas de uma "vontade afirmativa de potência" (15). Dizer sim à vida faz parte desse mecanismo de inversão social que de período a período nega as tendências mortíferas das tiranias engendradas pela imposição de uma uniformidade generalizada. A desordem aqui é reinterpretada, evocando a necessidade de uma ordem alternativa. Os desvios, os descomedimentos abrem as brechas para que o imaginário, o sonho criador, o projeto (16)

 (15) Roberto MACHADO, Nietzsche e a verdade, p. 125.

(16) Maffesoli enfatiza que as normas são necessárias à vida social, mas "os diferentes grupos podem mais ou menos aceitá-las, sem interiorizá-las e tomá-las para si". O autor nega a eficácia do projeto quando racionaliza ou planifica a existência, impondo a lógica do "dever-ser. Conforme Michel MAFESOLI, A conquista do presente, p. 93. Nessa questão, Cornelius Castoriadis aproxima-se de Maffesoli, pois ao considerar o saber fragmentário e provisório, aponta para a necessidade de um projeto que não pretenda a "realização da transparência total do mundo para o sujeito e do sujeito para si mesmo". Conforme Cornelius Castoriadis, A instituição imaginária da sociedade, pp. 93-95.

tenham lugar. Novamente, as metáforas "ponte" e "porta" nos ajudam a perceber a ambigüidade da violência no "jogo arquetípico da destruição - construção" (17). A audácia, a aventura da vida cotidiana, representando a metáfora da ponte, integram a possibilidade da vida, mas é a presença da morte que nos obriga a negociar com os diversos elementos da alteridade. Nesse jogo de "sombra" e de "luz", a violência passa a ser compreendida pela significação que ela tem no presente onde se vive tanto o desejo de estar junto como as rupturas, o inesperado.

"Toda efervescência é essencialmente fundadora", mas o fundamental para Maffesoli é saber como os grupos sociais utilizam essa efervescência, ou melhor, como eles a ritualizam. O que não for ritualizado surgirá de modo tão violento quanto tenha sido negado e reprimido. Metaforizando, podemos falar de uma "porta" que não se abre e suprime a passagem a toda e qualquer efervescência, impondo a morte e a violência descomedida. Entretanto, é graças à incoerência do presente onde predomina o imprevisível, o aleatório, que a porta se abre e um novo equilíbrio se estabelece, abrindo caminho para o que Maffesoli chama de "o ciclo infindável da vida sempre renascente" (18).

Nos capítulos seguintes eu procederei à descrição da pesquisa exploratória, procurando fazer a "ponte" entre o vivido

(17) Michel MAFFESOLI, A sombra de Dionísio, p. 55.

(18) Ibid., p. 93.

social e o quadro teórico apresentado, mas isto não significa que os fatos heterogêneos da existência representem a "teoria" em estado puro, e sim que podem ser compreendidos a partir dela. Essa compreensão não é imparcial, neutra, objetiva, mas recortada por múltiplos sentidos, pois ela depende dos contextos das situações, das posições que as pessoas ocupam nas relações sociais, da posição do pesquisador perante ele mesmo e o grupo pesquisado.

Não há um código secreto a ser decifrado, mas direções que se multiplicam, e o trabalho do pesquisador é reconhecer, através dessa multiplicidade, as repetições, os denominadores comuns que realçam as regularidades, as invariâncias da vida social, permitindo, ao mesmo tempo, apreender a espontaneidade do vivido, as diferentes significações das experiências.

Essa forma de compreender o real conduz à interpretação, não como uma tarefa limitada, na busca de um único sentido, mas como um trabalho infinito, que leva a "produções de diferentes tipos e com diferentes efeitos" (19). Nessa perspectiva, privilegiarei o movimento das pessoas que circulam pela instituição escolar, percorrendo as direções e os sentidos que elas dão às suas experiências. Esses sentidos serão reprocessados pela redação dessa tese, levando à construção de um outro texto, também ele passível de ser interpretado.

(19) Janice CAIAFA, Movimento punk nas cidades, p. 8 e Michel FOUCAULT, Nietzsche, Freud e Marx, passim.

Antes porém, de dar início a essa parte, eu farei, no capítulo seguinte, algumas observações que justifiquem o emprego de um referencial "estrangeiro" para a compreensão de questões relativas ao contexto nacional.

CAPÍTULO III

VIOLÊNCIA "À FRANCESA"

"Dois perigos mortais ameaçam a humanidade: a ordem e a desordem".

Paul Valery

Não seria "encantamento" demais insistir num referencial, cuja origem está bem distante do nosso contexto? Eu poderia me defender dando a resposta mais convencional para esse caso: "É uma questão de escolha pessoal". Sim, evidentemente que é, mas essa opção vai além de uma simples preferência.

Na primeira fase da pesquisa exploratória junto aos "depredadores oficiais" do bairro do Jd. (...), eu encontrava, através do conceito de classe social, faixa etária, situação na família e no mercado de trabalho, explicações para a depredação escolar. Quebrar um "bem público" é uma atitude muito próxima de nós. Pobres e ricos, pessoas de diferentes segmentos da sociedade depredam o patrimônio público, mas cada classe social faz uma apropriação diferente dessas ações. Podemos encontrar vândalos que não quebram nada em suas casas e os seus atos anti-sociais podem estar representando uma forma de diversão. Outros, quebram porque não sentem o "público" como sendo deles, uma vez que são desapropriados do mínimo necessário para viver. A escola aqui é um dos alvos preferidos, pois ela contraria todos os seus pressupostos, isto é, se diz democrática, mas não é; diz que prepara para a vida, mas não prepara; é lugar do novo, mas propaga o ve-

lho (1).

Ônibus, escolas, "orelhões", caixas do correio, placas indicativas, luminárias, são os alvos mais visados na situação de quebra-quebras.

O que significa, hoje, frequentar uma escola com professores mal remunerados, com número insuficiente de funcionários, com instalações precárias? Ser aluno de uma escola desse tipo é um indicador social, pois pertencer a ela é mostrar as condições a que se está submetido. Diz Roberto Da Matta que o "quebra-quebra é um grito" e tem como objetivo, não modificar o Estado, mas obter um reconhecimento através desse ato violento que anuncia a voz daqueles indivíduos destituídos e que as elites consideram de "segunda classe" (2).

(1) Essas considerações resultaram de uma conversa que mantive com o professor Angel Pino Sirgado do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP, e autor da Tese de Doutorado: "A psicologia e a questão criminal da representação do crime". Nesse trabalho, ele distingue representação de ideologia. Esta última mascara intencionalmente os interesses de classe, mas a representação, que ao mesmo tempo revela/oculta, aparece/desaparece, vai além da ideologia. Esse processo não impede que uma representação se transforme em ideologia. Para o professor Pino, a representação é produto do imaginário social e cada classe social tem uma forma simbólica de se apropriar das representações. A partir dessas colocações ele sugeriu que a minha pesquisa abarcasse diferentes setores da população, e não apenas os despossuídos, pois cada classe faz uma apropriação diferente das representações.

(2) Roberto DA MATTÁ e outros, A violência brasileira, pp.40 e 41.

Entretanto, o trabalho de campo me apontava para detalhes que eu não conseguia apreender por essas categorias, que nos ajudam a explicar e a documentar a vivência das pessoas, mas não a compreendê-la. Compreender no sentido de descrever os contornos de um "vivido social" por aquilo que ele é. Em outras palavras, a violência que se apresentava nas ações dos alunos, dos professores, dos policiais militares, estruturava-se numa "forma" e tinha modulações que não se inscreviam numa finalidade política ou econômica. O referencial de Maffesoli me ofereceu os instrumentos para que eu pudesse dar conta de algumas formas de violência que dinamizam a organicidade da vida cotidiana na escola, ressaltando como a violência é percebida, a sua especificidade, o relacionamento entre o quadro institucional e as formas de violência.

Esse trabalho não é um elogio à violência, nem uma denúncia, mas é um ponto de partida que tenta apreender, na ambigüidade desse fenômeno, suas singularidades e os modos específicos de sua manifestação.

Quando José de Souza Martins (3) faz uma análise dos linchamentos e tentativas de linchamento ocorridos de 1979 a 1988, em várias regiões do Brasil, ele observa a necessidade de não se atribuir, de modo indiscriminado, uma motivação conservadora ou reacionária a todos os linchamentos. Martins propõe a

(3) José de SOUZA MARTINS, "Linchamento: a vida por um fio", Revista do Migrante - II (4): 21-27.

tentativa de se compreender "as suas características internas, a sua lógica (...) para melhor entender a natureza da crise institucional, a 'justiça moral' de populações urbanas e rurais" (4). Evidentemente que o autor não apóia os linchamentos, mas considera necessário distinguir suas diferentes implicações, de acordo com a região e o local onde eles ocorrem. Os linchamentos, na periferia das grandes capitais, seguem um movimento bem diferente daqueles que acontecem nas cidades do interior. Martins aponta para a existência de rituais na encenação dos linchamentos que os torna ainda mais complexos e impede tratá-los, unicamente, segundo as regras do direito e da razão. Nesse sentido, tanto o trabalho de Martins como o de Maffesoli caminham na direção de compreenderem o processo de seus objetos de estudo, sem no entanto justificar o produto dele. Em vários momentos Maffesoli indica que seu objetivo não é "valorizar esteticamente a violência", mas apontar para a existência de uma lógica interna aos fatos que ofereça uma pista para encontrarmos a forma como estes mesmos fatos são organizados.

A questão da violência e especificamente da violência na escola, será tratada nessa perspectiva, colocando em destaque a reversibilidade desse fenômeno ambíguo.

(4) *Ibid.*, p.22.

As pesquisas de Maffesoli nos distanciam das versões oficiais que explicam a violência através de interpretações causais e distantes do real. As análises em termos de classes sociais e de dominação, da violência como resultado da teoria das necessidades (5), apesar da sua importância, parecem não dar conta do seu dinamismo intrínseco, expresso no duplo movimento de destruição e construção.

Antes de percorrer o mundo institucional da escola, apontarei, no capítulo seguinte, as pistas que me conduziram até ele, falando dos valores, das experiências, dos desejos dessas pessoas que, aparentemente, seriam as "depredadoras-oficiais" do bairro escolhido para a pesquisa. Trata-se da descrição de um movimento que possibilitou apreender a violência no seu aspecto dinâmico, onde as coisas se sustentam em pontilhado, de forma descontínua, dando ao conjunto estudado o que Maffesoli denomina de uma "organicidade" (6).

(5) François LAÉ et Numa MURARD, "Protection et violence". In: Cahiers Internationaux de Sociologie, v. LXXXIV, p. 23.

(6) Ver, a respeito, o capítulo I, p. 61.

CAPÍTULO IV

TATEANDO NO ESCURO

"(...) não resolvemos, de uma vez por todas, os problemas, mas o vivenciamos sempre e de novo, é o que nos permite dizer com Rainer Maria Rilke que: 'é ao vivenciá-los que entramos imperceptivelmente na solução deles'".

Michel Maffesoli

"Tateando no escuro" não é uma ilustração ao meu texto, mas a tentativa de descobrir e apreender as estratégias e astúcias que evidenciem o duplo movimento de destruição e construção que caracteriza a violência. Foi o contato com essas crianças e adolescentes que me possibilitou ampliar os contornos das rupturas que se articulam entre o conformismo e a resistência, a passividade e a luta, a lei e a "anti-lei" (1).

Vejamos como essas contradições colocaram-se à mostra.

À deriva ...

O primeiro contato se deu em 15 de junho de 1988 numa escola da Prefeitura, onde monitoras forneciam merenda e realizavam atividades com crianças e adolescentes que residiam, em sua maioria, na favela do Jardim (...) (2).

(1) Patrick TACUSSEL, "Violence". In: Cahiers Internationaux de Sociologie, V. LXVIII, p. 176.

(2) Alguns sinais serviram de código para a transcrição das fitas, como:
 (...) = frases não terminadas, palavras e frases que suprimi por considerá-las dispensáveis, facilitando a compreensão da leitura.
 (---) = trechos de fita que ficaram inaudíveis.

Visitando a escola, encontrei um grupo de meninos confeccionando tijolos. Nesse dia, precisaram de trabalhar mais, pois alguém invadiu a escola na parte da manhã, destruindo o que já havia sido feito. Em outra sala, alguns meninos e meninas estavam costurando e fazendo bonecos com sucata. A agitação era grande; faziam tudo ao mesmo tempo: quebravam as agulhas, iam jogar bola, brigavam entre eles, batiam com os pés nas portas, davam murros na mesa, e voltavam para os bonecos, pedindo que eu cortasse o "redondinho dos olhos", "a florzinha verde". A tia elogiou um dos trabalhos, e, num segundo, ele foi destruído por aqueles que não conseguiram fazer "bonitinho".

Segundo as monitoras, "esse não foi um bom dia para visitas", pois as crianças estavam revoltadas com a "batida" que a polícia havia dado na favela, levando três pessoas algemadas. Arredias, desconfiadas, elas não estavam aceitando as brincadeiras programadas pelas técnicas.

Chamada de "tia" o tempo todo, perguntavam-me se eu era amiga da assistente social que coordenava o trabalho junto a essa escola. Respondi que estava lá para fazer uma pesquisa, e, pelos comentários, percebi que associavam a palavra pesquisa com a possibilidade de ganharem mais merenda, mais roupa. Permaneci em silêncio.

Antes de sair, conversei com um dos monitores que me falou da sua paciência para com as crianças, pois sabia do sofrimento

mento delas: "Algumas vezes me atiram pedras, mas eu fico quieto. Eu acho que essa paciência gera uma simpatia, pois ninguém liga para eles, ninguém tem paciência. Tem mãe que diz pro filho a hora para entrar em casa. Eles saem de manhã e só podem entrar em casa às 18:00 horas. Não existe carinho, proteção. Uma menina de 14 anos abortou, os médicos do Posto de Saúde não puderam atender a tempo, havia 46 pessoas na fila. Não existe infra-estrutura" (3).

Saí daquele "campo de batalha" tentando achar um meio que me levasse a conhecer aquele grupo a partir de uma experiência com ele, longe da pressão institucional.

Eu já sabia da existência de uma moradora daquele bairro, muito querida por todos, principalmente por essas crianças. Resolvi então procurá-la e conversar sobre o trabalho voluntário que ela fez, há alguns anos atrás, com as crianças e a ajuda de outros moradores. Seu nome, Helena.

 (3) Esse, como muitos outros depoimentos, não foi gravado. Em muitos casos, eu percebi que o uso do gravador dificultaria a aproximação com as pessoas. Optei então por anotar a conversa imediatamente após o contato. Também, por questão de sigilo, os nomes das pessoas e das instituições foram trocados e, em alguns casos, omitidos. Alguns erros gramaticais, que apareceram nos depoimentos, foram corrigidos na transcrição das fitas e nas anotações do diário de pesquisa, para facilitar a leitura e compreensão dos discursos produzidos pelo grupo estudado.

Nesse primeiro encontro, ela fêz questão de marcar a diferença entre a sua postura e a das assistentes sociais que coordenavam o trabalho junto à escola: *"A criança vai lá para brincar e não para aprender um ofício. Eu ouvia o que eles queriam fazer e daí organizava o dia com eles. Às vezes queriam só jogar bola (...). Às vezes queriam conversar sobre 'cheirar cola', 'sexo', 'mulher' (...). Eu só volto lá se algumas pessoas saírem, pois as linhas de trabalho não coincidem"*.

O trabalho feito por essa moradora tem sido alvo de muitas críticas. O bairro não vê com "bons olhos" a liberdade com que ela trata essas crianças e considera que "deveriam estar na FEBEM". Alguns técnicos da Prefeitura, que, naquela época, entraram em contato com os voluntários, comentavam a falta de organização e de compromisso deles com as crianças. Falando sobre isso, Helena disse-me: *"eles eram livres, eles vinham para fazer o que bem quisessem, dentro de uma coisa dirigida, também, não era assim uma bagunça(...).Tinha um objetivo: 'o que nós vamos fazer hoje?', - 'Ah!, vamos fazer bichinho de durepoxi', - 'Ah!hoje a gente não quer fazer bichinho de durepoxi,hoje nós vamos jogar bola lá no campo', - 'então vamos jogar bola lá no campo'.Eles nunca gostavam muito de ficar fechado, esse negócio de ficar trancado, não é a deles; por exemplo, qualquer trabalho dirigido fora das quatro paredes, eles topam: caminhar, pular corda, ir para as fazendas. No circo, por exemplo, eu falei: 'Ih!, essas crianças vão dar o maior trabalho'; comportaram muito bem, teve alguns que até participou, ajudou, coisa incrível. Mas, ficar ali, você fa-*

lando na orelha deles, eles quieto, é meia dúzia que fica, o resto não consegue. Então, eu acho que algum saldo positivo ficou (...). A gente se organizava à noite para planejar as aulas, planejar o que você ia dar para eles, mas você nunca conseguia dar aquilo que você planejava, você planejava 500 coisas e dava uma (...)".

As crianças sempre frequentaram a casa de Helena. Seus filhos formavam um grupo de batuqueiros, e, nos fins de semana, a casa ficava cheia. Falei da minha pesquisa, Helena se interessou e combinamos um encontro em sua casa, juntamente com os meninos e meninas da favela.

Cheguei à hora marcada e lá estavam os batuqueiros, rodeados das crianças que aguardavam a "dona da pesquisa".

Sentamos no chão, em círculo, e a conversa, de certa forma já iniciada antes de eu chegar, foi retomada. Eles falavam do passado, das brincadeiras divertidas que aconteciam quando a tia Helena ficava com eles. Após acostumarem-se com a minha presença, passaram a falar de tudo ao mesmo tempo. O bolo e a coca-cola, trazidos por Helena, causaram a maior euforia. Brincavam uns com os outros, faziam piadas, riam. Nesse momento, percebi que não queriam "conversar" mais, e não achei oportuno colocar os objetivos da minha pesquisa.

Comecei a sentir minhas próprias dificuldades em acompanhar esse grupo que se apresentava para mim num movimento constante. Na época, por influência do meu lado "cartesiano", eu achava que deveria esperar o momento exato, onde o fluxo daquele movimento cessasse, para depois, estabelecer com eles as "categorias" de análise sobre a violência. Foi uma experiência difícil e, por mais que eu lêsse sobre "pesquisa participante", "pesquisa ação", não conseguia seguir os desvios que essas crianças faziam para escaparem dos esquemas institucionais, dos quais eu também fazia parte.

Combinamos um outro encontro, desta vez, no campo de futebol onde costumavam ir. Brinquei com eles, muito mais para "observá-los" do que para me integrar ao grupo. Foi fatal. Os jogos inventados por eles eram cheios de regras, você tinha que ser leal, gostar de estar ali. Como eu não conhecia a maioria desses regulamentos, constantemente pedia explicações, e quando percebiam que eu não havia "sacado", cochichavam entre eles e me deixavam "de lado" no meio do campo.

Durante o jogo aconteceram muitas brigas, tapas e murros. Os pequenos provocavam os grandes, até que esses corriam atrás e batiam neles, que pouco choravam. Notei que não se largavam e procuravam estar sempre juntos

Do campo, fomos para a casa de Helena, onde havia música, suco de guaraná, pipoca e o "insistente" gravador, até então meu principal instrumento de trabalho. André e Gerson controlaram o aparelhinho a maior parte do tempo. Eles decidiam a ordem de quem iria falar. Muitos nunca tinham ouvido a gravação da própria voz e ficaram muito excitados. Gritavam, falavam todos ao mesmo tempo e riam muito. Fiquei tão atordoada com a transcrição dessa fita que resolvi batizá-la com o título "fragmentos"; mas foi ouvindo esses fragmentos que comecei a perceber o valor que as crianças davam ao lúdico, à brincadeira, e mesmo às brigas que se expressavam como uma forma de contato entre eles.

Quando as crianças deixaram de monopolizar o gravador, perguntei aos maiores o que achavam da escola, e apesar do fosso existente entre ela e a vivência deles, ainda sonhavam com a escola com *"um negócio para se divertir"*; *"a escola tem que ter quadra para brincar"*; *"eu gosto muito de estudar, porque estudar é bom, depois mais tarde (---) falta de serviço, depois (---)"*; *"a escola aqui em baixo não tinha nada, tinha bagunça (---), agora lá aquela escola lá é boa (...)"*; *"agora tem quadra, tem um campo"*, *"tem bastante espaço"*, *"tem dois andares"*, *"dois de um lado, e dois do outro"*; *"a escola não tem nada de ruim, eu é que não gosto"*; *"eu acho que existe (escola) para ensinar (...), eu acho que ensina sim"*; *"gosto um pouco de estudar, não muito não"*.

Muitos não estudavam, e quando não estavam num emprego regular, faziam "bico", o que, no contexto deles, significava se-

rem os intermediários entre um traficante e o consumidor de droga: " (...) agora só que eu saí de lá, tô trabalhando assim só fazendo bico, não tô trabalhando (...)".

Quando saí da casa de Helena, algumas crianças tinham ido embora, outras espalharam-se pelos cômodos, conversando, ouvindo música.

Nos encontros seguintes, os meus planos de entrevista semi estruturada (4) iam se desfazendo. Se o objetivo deles era brincar de "massinha", essa atividade se misturava a outras, como, assistir televisão, ouvir música, contar estórias, "gingar" capoeira, disputar fatias de massa com os outros. Num sábado, Helena distribuiu algumas folhas, para que eles colocassem as peças feitas com massa. Apareceram cinzeiros, pratos com bolinhos, e a cabeça do "boneco Alf", com um boné, era um trabalho diferente de todos. Alguns falaram de suas criações e depois partimos para a pipoca, o suco de guaraná e a guerra de massas entre um grupo que foi para a rua e o outro que ficou no quintal da casa. Quando voltei para a sala, os cinzeiros estavam lá, intactos, mas a cabeça do "boneco Alf" tinha desaparecido. Perguntei por ela e José, que estava com uma bola enorme de massa nas mãos, atirando

(4) A entrevista semi estruturada consiste na aplicação de um pequeno número de perguntas abertas. Conforme Michel THIOLENT, Crítica metodológica, investigação social e enquete operária, p. 35.

para cima, respondeu: "O 'Alf' está aqui". O criador ficou decepcionado, mas aparentando estar acostumado com esse tipo de coisa, não se deixou abater, brincou um pouco mais e foi embora.

Após a "guerra" propus a eles que visitássemos a escola que frequentavam. Quando eu indagava a respeito dos vidros e portas quebradas, dos cadeados estourados, não respondiam diretamente e falavam de outras coisas. Um comentário resumiu o sentimento deles: "Isso daqui é uma espelunca". Numa das salas, um grupo de crianças brincava de luta. Um menino saía correndo, distribuindo socos, e os outros iam atrás recebendo e distribuindo golpes físicos.

Na semana seguinte fizemos um passeio a um bosque, próximo ao bairro. Algumas crianças haviam tomado bebida alcoólica, comprada por um dos maiores, e pareciam eufóricas, felizes com o passeio, embora preferissem lugares mais distantes e andar de ônibus. Também notei que alguns levavam consigo sacolas de plástico vazias. Somente mais tarde fiquei sabendo para que serviriam.

No caminho, eles foram contando suas histórias: a da irmã que recebeu a visita da polícia, pois passou um cheque sem fundo que era de outra pessoa; do "trabalho ruim" que a macumbeira fez; do defunto enterrado junto à ferrovia, e de repente a pergunta: "tia, você sabe o que acontece com o corpo, debaixo da terra?".

No bosque, ocuparam todos os brinquedos e brigavam competindo pelos lugares. José protegia os pequenos, ensinava a balançar. Rosa fugiu para o mato e alguns meninos correram atrás. Jane se exibiu para José até que ele avançou, ela gritou, fui ver o que estava acontecendo, e eles riram. Gerson batia em todo mundo, não obedecia ninguém e amedrontava os que não sabiam balançar, nem brincar na gangorra. Estava sempre me desafiando. Na gangorra, eu era mais pesada e conseguia mantê-lo no alto, mas em compensação, ele sabia fazer "cavalo de pau", e eu não. Ficamos calados e ele aproveitava os momentos de distração para me assustar, até que uma hora ele disse: *"é, eu fico sem fazer nada, você faz tudo"*.

Por várias vezes perdi a paciência com Gerson, e numa ocasião cheguei a carregá-lo com violência, pelos braços, para que se afastasse de uma garotinha na qual ele estava batendo. Essas intervenções perigosas me aproximavam ainda mais das "tias", monitoras, com quem estavam acostumados a lidar, e, cada vez que aconteciam, eu as sentia como um fracasso no contato com eles.

No caminho de volta, as crianças tocavam a campanha das casas para pedir comida, e aí entravam em ação as sacolinhas de plástico. Alguns distribuíam as doações para os colegas e faziam a maior festa, abrindo os pacotes de bolacha que passavam para o grupo, de mãos em mãos.

Próximo à favela, nos despedimos. Um deles pediu a Helena que fôsse visitar sua mãe, pois ela estava doente, daí, todos também queriam sua presença em suas casas. Helena respondeu que ficaria para uma outra vez, e rapidamente eles desapareceram por entre aquele aglomerado de barracos.

Helena e eu seguimos adiante e conversamos um pouco mais. Ela estava sendo chamada para ajudar as monitoras da escola, mas desconfiava que o desejo delas era conseguir uma pessoa para ficar pajeando as crianças, e pajem, ela se recusava a ser. Comentei a possibilidade da Prefeitura enviar mais técnicos para trabalharem com os meninos, e Helena respondeu: *"mesmo que a Prefeitura mande mais técnicos para ajudar, o que eu duvido, acho perigoso, pois eles (os técnicos) podem não se adaptar ao trabalho do ponto de vista afetivo. É preciso gostar de estar com eles (...), eu prefiro um trabalho sem controle, nem que seja para ser realizado em minha casa"*.

Saí de lá exausta, digerindo as imagens daquelas crianças, que com suas brincadeiras, as agressões mútuas, a vida violenta de todos os dias, criam seus próprios símbolos, suas redes de comunicação. Comecei a perceber que, se por um lado, nenhum conceito, vindo de fora, captaria essa experiência, por outro, não se tratava de descobrir um símbolo oculto, à espera da minha interpretação.

Maffesoli, inspirando-se em Simmel, fala da vida social esboçada em seus contornos, enquanto continentes opostos a seus conteúdos (5). Gestos, palavras, os pequenos atos da existência dariam o contorno das situações que não seguem uma finalidade preestabelecida, pois os acontecimentos são compostos de elementos heterogêneos, que se articulam entre si, e, por esse motivo, seria impossível querer impôr a eles um sentido, como se pudéssemos operar por reduções. Reconhecer a vida em sua pluralidade implica também em captar as regularidades, as repetições que se exprimem através dessa multiplicidade das ações sociais. O que Maffesoli chama de invariância "formista" (6), é o que permite "enquadrar" a vida social, deixando espaços abertos para sua expressão, pondo em destaque as suas características, sem, no entanto, deformá-las.

Eu sentia que o percurso não era seguro, e que os vícios da minha formação acadêmica poderiam me levar a classificar os chamados "depredadores", categorizá-los e assim encaixá-los numa teoria, à semelhança de uma "sociologia procustiana" (7).

(5) Michel Maffesoli, O conhecimento comum, p. 26.

(6) Ibid., p. 115.

(7) No curso que ministrou na Escola de Comunicações e Artes da USP, Maffesoli falou de uma "sociologia procustiana", lembrando o mito de Procusto que corta as extremidades de um corpo para encaixá-lo em uma fôrma.

Uma pausa - e a sessão com alguns psicanalistas lacanianos

Em agosto de 1988, recebo um convite para expôr os resultados da minha pesquisa a um grupo de profissionais ligados à área psicanalítica.

Recebi inúmeras críticas e uma delas veio sob o efeito de uma frase ferina: "pobre não mora no zoológico para ser visitado como bicho". Eles contestavam as "pesquisas de campo" realizadas por pessoas que pertenciam a uma outra classe social, e acabavam criando um confronto desnecessário, dada a impossibilidade de se entender os seus códigos, que sempre seriam interpretados pelos códigos do pesquisador. O ideal, para esses psicanalistas, seria fazer uma tese sobre Helena, pois, ela sim, seria capaz de fazer a tradução dos códigos deles para os meus.

Também foi comentado o fato de eu ir de carro, levar gravador, fitas cassetes, como causas de maior distanciamento e provas do fracasso das pesquisas desse tipo. Eles só acreditavam num trabalho engajado, e consideravam uma exploração os pesquisadores que vão a uma comunidade estranha a eles, ficam dois meses, e a única contribuição é agradecer, na folha de rosto de seus livros, às pessoas que participaram das entrevistas: "Só criam expectativas entre as pessoas e não há mudança alguma".

A maioria deles considerou que a violência da escola está no conteúdo das matérias, pelo fato de não se aproximarem da

realidade vivida pelos alunos. Nesse sentido, acharam imprescindível que eu conhecesse um projeto já instalado em Campinas, atendendo 40 escolas da periferia. Tratava-se do Centro de Desenvolvimento da Tecnologia da Criança, com sede em São Paulo, onde funciona a coordenadoria geral, sob o patrocínio da Bosch. Foram criados ateliês em várias cidades do Estado, com o nome "Ateliê de Tecnologia Tempo & Espaço". Mais adiante, em um dos apêndices, eu relato os resultados desse contato.

Finalmente, os psicanalistas sugeriram, como referencial, algumas categorias de trabalho para que eu repensasse a consequência de algumas atitudes inadequadas junto àquelas crianças. O fato, por exemplo, de eu presentear duas garotas porque faziam aniversário, criou, na opinião desses psicanalistas, uma situação conflituosa, pois com esse ato reconheci somente dois elementos do grupo. Segundo esses profissionais, a relação afetiva nasce de um conhecimento, de uma ação racional da mente, a partir do contato com a mãe. A criança vê a mãe sorrir, ou fazer cara feia, rejeitar. A partir das elaborações mentais feitas pela criança em seu contato com a mãe, é que se estabelecem as relações afetivas e o reconhecimento de si enquanto sujeito. Abraçar, beijar, presentear essas crianças, só serviria para confundí-las ainda mais, uma vez que elas não têm o reconhecimento de si e conseqüentemente, a noção de limite corporal. Por isso, a minha atitude em impôr esses limites não iria causar dano psíquico à criança, pelo contrário, estabeleceria com ela, uma diferença, um reconhecimento.

Um outro aspecto levantado referiu-se à possibilidade de canalizar a agressividade dessas crianças, para esta não se transformar em agressão. Aqui entraria a figura de Helena, pois o laço que estabelecia com as crianças permitia a existência de um código comum entre elas. Helena, sim, poderia ser o objeto de minha tese, porque seria capaz de transcrever os códigos daquela classe à qual eu não pertencia.

Logo após a exposição dessas categorias, foi comentada a questão da marginalidade, apontando-a também como um meio de se tornar sujeito, como uma forma de ser reconhecido, o que explicaria a importância que muitas famílias se atribuem quando o nome de algum parente assassinado sai no jornal. Dessa discussão foi sugerida uma pergunta que poderia orientar a realização de uma outra tese: O que alimenta o imaginário da marginalidade?

Conversas com Helena - Do conhecimento à Sabedoria...

Eu já estava predisposta a desistir do rumo tomado pela pesquisa, quando Helena chamou minha atenção para alguns aspectos, deixando-me surpresa com as suas observações:

"Eu concordo, em parte, com a afirmação que pobre não é zoológico (...), às vezes, eu acho que é, pois encontro tantas atitudes estranhas, que fico espantada com tanta raridade. Eu não sei porque eles quebram as coisas, porque se auto agridem. Eu não

concordo em ser uma intermediária entre você e os meninos, pois eu estaria fazendo o mesmo papel que se faz no Posto de Saúde em relação aos médicos (8) que (...) não têm coragem de encarar o povo e ficam cada vez mais distantes. Eu não me considero uma intérprete de códigos, pois tem muitas coisas que acontecem lá, e não entendo. Acredito na pesquisa porque é uma das formas de descobrirmos pistas para nossa organização".

Helena olhou para mim demoradamente e disse: "Áurea, você deve saber se é isso que você quer fazer, se fôr, vai fundo. Pode ser que você mude de idéia a semana que vem, mas se hoje, ainda é isso que você quer, continue. E, não se esqueça, que tudo é muito demorado. Quando você recebe vizinhos novos, no início a gente nem se cumprimenta, não é verdade? E tem que ter um tempo para começar uma amizade. Com os meninos, é a mesma coisa".

Repenso a questão da neutralidade e não acredito que ela seja possível, pois sempre serei diferente do grupo pesquisado, mesmo que eu pertença à mesma classe social.

As diferenças de experiências, de trajetórias, facilitam o que Gilberto Velho chama do "estranhamento" necessário para a realização de uma pesquisa (9). Tanto uma mesma sociedade

(8) A referência é feita ao "auxiliar de saúde" que tem como uma das suas funções servir de intermediário entre os médicos e os clientes do Posto de Saúde.

(9) Gilberto VELHO, "O antropólogo pesquisando em sua cidade: sobre conhecimento e heresia". In: Desafio da cidade; Novas perspectivas da antropologia brasileira, pp. 15-19.

é recortada pela heterogeneidade, como a posição do pesquisador não é contínua, nem homogênea. O "estranhamento" vem possibilitar uma revisão constante do pensamento, dos conceitos teóricos em que nos baseamos, das experiências com os grupos estudados. Estar atento às diferenças pressupõe um distanciamento que possibilite seguir por várias direções e não se sujeitar ao domínio de uma só variável.

Quanto ao fato do pesquisador poder desestabilizar emocionalmente um grupo, é um fato muito relativo, pois as pessoas não são tão frágeis quanto imaginamos. O tempo todo elas testam o pesquisador, respondem o que desejam responder, e, muitas vezes até o utilizam como um modo de barganhar vantagens. A esse respeito, Alba Zaluar, na sua pesquisa junto aos moradores de um conjunto habitacional do Rio de Janeiro, faz um depoimento ilustrativo: "Virei também parte de um espetáculo montado para as visitas importantes ao local. Eu era bem vestida, bem falante e amiga deles. Como iriam deixar de me exibir às 'autoridades' que aparecem em número cada vez maior à proporção que nos aproximávamos das eleições de 1982? Os políticos vinham buscar seus votos, eles queriam receber a ajuda material dos políticos e na barganha pelo custo do voto eu entrava como demonstração do prestígio e da importância deles no local. Deixei-me, sem opor nenhuma resistência, usar deste modo. (...). (...) nas festas eu podia observar de cadeira, literal e metaforicamente, os contatos entre os políticos e a população local. Eu também os estava usando para avançar a minha pesquisa. Era uma troca em que eu oferecia alguma

vantagem palpável: ajudá-los a elevar o valor de suas apostas no jogo político que travavam para conseguir melhorar as condições de vida local" (10).

Um outro aspecto refere-se ao engajamento, que pode ser a base da relação, mas não garante a interpretação "correta" dos códigos, nem a conscientização política das pessoas. Acredito, juntamente com Maffesoli, que as grandes mudanças não ocorrem a partir de um projeto racional, finalista, mas dependem do aleatório, das contingências, onde "a paixão e o amor vêm sempre perturbar os planos mais bem feitos" (11).

Quanto aos beijos, abraços e presentes: nos primeiros contatos, as crianças disputavam as minhas mãos para acariciá-las, o carro para levá-las a passear, o gravador para ouvirem suas vozes. Queriam comprar as minhas roupas, as fitas cassetes, o gravador, pediam dinheiro, comida. Vivenciei essa situação inúmeras vezes e quando Helena esteve presente, não intervinha, apenas olhava para mim. Certo dia, durante um passeio, um dos garotos, que tinha o hábito de pedir colo e beijar as pessoas compulsivamente, me escolheu para carregá-lo; fiz isso duas vezes, na terceira me recusei e ele foi se juntar à turma que ia à nossa frente. Helena sorriu para mim. Percebi então que a minha espontaneidade poderia ser a forma mais honesta e afetiva de contato.

(10) Alba ZALUAR, A máquina e a revolta, p. 19.

(11) Michel MAFFESOLI, A violência totalitária, p. 207.

Somente após esse fato é que Helena conversou comigo, dizendo que as crianças sabem e sentem as preferências. Quando são tratadas igualmente por alguém, elas passam a desconfiar e querem tirar tudo dessa pessoa: *"é claro que é necessário estabelecer limites, mas eles não podem deixar de expressar os nossos desejos. Se, fora de lá, eu sou assim, porque vou ser diferente com essas crianças? Nós temos os amigos mais chegados, as nossas preferências. Ao dar presente de aniversário para aquelas duas garotas, você mostrou a sua preferência. Você não deu a sandália da Xuxa, o boneco 'bambalalão' como elas queriam e isso também foi um limite, você mostrou que não é tão rica como imaginavam. Para as outras crianças, que também queriam presentes, você disse "não", pronto, não vejo problema alguma nisso".*

O gravador - pura brincadeira...

Teimosamente, numa tarde de sábado, visitei, juntamente com o meu gravador, a escolinha da Prefeitura. As crianças que brincavam por lá estranharam o fato de eu não estar acompanhada da "tia" Helena.

O "repentista" da favela apareceu e quis comprar o gravador, mas diante da minha negativa, ele pediu que eu gravasse algumas de suas canções. As crianças bateram palmas e prepararam o gravador.

O Sr. Agostinho é do Paraná, onde cantava em festas, mas quando mudou para a favela, deixou de cantar, pois, segundo ele, "as pessoas bagunçam muito". No início, os meninos tentaram atrapalhá-lo, mas quando perceberam que ele estava levando a sério, ficaram quietos e ouviram com atenção.

Ouvir a gravação, parecia ser a parte mais divertida, pois era o momento de brincarem uns com os outros e muitas vezes até de se aproximarem mais, nem que isso significasse troca de tapas e pontapés. Nesse dia, comecei a perceber que o importante para eles é estarem juntos, e da forma mais prazerosa possível. Como então entrar nesse movimento? Como eu poderia me colocar à escuta, se eu me "pré/ocupava" em atingir objetivos? Era necessário uma dose de "irresponsabilidade" que me fizesse recusar o imperialismo de uma razão redutora, finalista e que me levasse a estar entre eles (12) abandonando o papel de observadora.

Tudo era (é) muito provisório e se produzia em muitas direções. Foi um caminho cheio de desvios em que alguma coisa sempre me escapava. Achei que poderia ser o elo entre Helena e as crianças, não no sentido de provocar mudanças, de conscientizar, de clarear o campo de ação, mas, de puxar alguns fios que pudessem levar a pensar.

(12) Caiafa, em seu estudo sobre os bandos, especificamente o movimento "punk", aponta para a impossibilidade de "estar com eles sem estar entre eles". Conforme Janice CAIAFA, Movimento punk na cidade, p. 23.

Um domingo tumultuado

Helena e eu havíamos chegado à conclusão de que as crianças menores atrapalhavam os momentos "mais sérios" de nossas reuniões; então, aproveitando a reclamação verbal dos maiores, que não estavam gostando da "bagunça" e das "infantilidades" dos pequenos, decidimos, juntamente com eles, programar um encontro, num domingo à noite, para conversarmos sobre "depredação escolar" e outros assuntos de interesse dos adolescentes.

Quando cheguei, todos esperavam por mim, crianças e adolescentes, em suas "roupas de sair". Estavam contentes e quiseram saber onde iríamos passear, se de carro ou de ônibus, mostravam-me suas roupas, o cabelo penteado, o banho tomado.

Durante uma hora e meia, fizemos de tudo um pouco, andando de um lado para outro, até conseguirmos um lugar para sentarmos. Helena distribuiu balas para todos e falamos sobre Maria. Ela tem 14 anos, é alcoólatra e também mora na favela. Estava presente na reunião, mas muito alcoolizada. Uma menina bonita e meiga, mas que já apresentava os traços de sua doença: rosto inchado e alteração no fígado, constatada pelos médicos do Posto de Saúde. O tempo todo com o dedo na boca, olho parado, encostada na parede, sendo alvo de gozações, tapas e murros dos colegas, ela permanecia alheia a tudo.

Helena tentou encaminhar uma discussão no sentido deles compreenderem mais o problema de Maria, pois muitos forneciam bebida para ela, mantinham relações sexuais com ela e a surravam. Os meninos riam e diziam que havia um remédio para curá-la: *"é só dar uma paulada nela"*.

Eles queriam ouvir "um som", e fomos para a casa de Helena. Poucos dançaram. A maioria preferiu brincar, disputando os lugares no sofá da sala, na base de murros e pontapés. Conversei com alguns jovens que auxiliaram Helena na época em que trabalhava com essas crianças.

Alberto tinha 17 anos, conhecia a vida de todos e me deu um aviso: *"ou se é liberal demais, ou bravo demais, meio termo eles não respeitam. Os pequenos tem medo de mim, pois sabem que eu bato mesmo e não tenho dó"*.

Eram quase 22:00 horas, algumas crianças já tinham ido embora, outras permaneciam dormindo, espalhadas pelo chão e pelo sofá. Os maiores estavam acordados, cansados, e insisti na linearidade, achando oportuno falar da minha pesquisa, pois queria captar esse momento de docilidade, antes que a resistência se apoderasse da situação novamente.

Helena perguntou se eles sabiam o que era UNICAMP, e a resposta unânime foi: "um hospital"; o que era pesquisa, e, agitados fizeram referência a uma personagem de uma novela da TV

Globo que pesquisava sobre sexo. Helena esclareceu que a pesquisa que eu estava fazendo não era sobre sexo, mas sobre escola, sobre quebra-quebra nas escolas. Perguntou se achavam válido esse trabalho, todos concordaram e estrategicamente sugeriram um outro dia para nos encontrarmos, desde que tivesse música e sem a presença dos menores.

Somente mais tarde, compreendi que eram exatamente essas manobras que deveriam orientar o meu desejo de perguntar, de pesquisar. Estava longe de apreender essa arte do instante, mas, continuei tateando.

Um acontecimento alterou a qualidade dos nossos contatos. Nesse domingo, ao me despedir de Helena e entrar no carro, constato que uma das chaves não estava em minha bolsa. Recordo-me de um momento, quando as crianças pegaram as chaves do meu carro, que estava pendurada na bolsa, do lado de fora. Elas correram, entraram no carro e se trancaram por dentro. Eu possuía uma outra chave, e os tirei de lá, aos "trancos e barrancos". Como deixei a bolsa na casa de Helena, enquanto estava na reunião, concluí que alguém havia tirado a chave de lá.

Uma outra evidência se apresentou, quando notei que as coisas dentro da bolsa estavam todas meladas, e esse fato me fez lembrar do momento em que as balas foram distribuídas. Praga dos psicanalistas? ou será que eles tinham razão?

A chave: uma armadilha?

No encontro que tivemos a seguir, conversei com eles sobre a chave. Eles me fizeram muitas perguntas: como consegui ligar o carro se a chave não estava comigo?, por que os documentos estavam melados? será que não havia doce dentro da minha bolsa? Marta me alertou: *"Não adianta você querer a chave de volta, pois quem garante que a pessoa já não tirou a cópia?"*.

A minha sugestão foi que dividíssemos as despesas com o mecânico e a nova chave, mas eles não acharam justo *"quem não fez nada ter de pagar por quem fez"*. Pedi uma outra sugestão, e o silêncio foi total; então disse a eles que pensassem, até a semana seguinte, em uma outra saída para o caso.

Conseguimos as salas do Posto de Saúde, para nos reunirmos. Enquanto Helena brincava com os menores, eu conversava com os adolescentes. Perguntei a eles o que era um domingo gostoso e quase todas as respostas expressaram a vontade de *"brincar"*, *"jogar bola"*, *"passear"*, *"ir no bosque"*, *"ir no cinema"*, *"dormir com as 'muié'"*, *"fazer uns 'coio'"* (13) *"namorar"*, *"dar uma voltinha na rua, na cidade"*, *"ouvir música"*, *"ir morar não sei aonde"*.

(13) Expressão extraída de uma novela da televisão e que significava ter relações sexuais.

Quanto a um domingo chato: *"quando Arlindo começa a me xingar", "é igual hoje, chato, não fica alegre"*. Indaguei por que estava chato: *"não adianta nada a gente dizer o que está chato, não vai mudar nada, uai!", "aqui não tem campo para gente jogar bola", "nós queremos um campo de futebol com uma grade de jogar volei"*.

Eu também quis saber o que eles tinham vontade de fazer quando o domingo estava chato: *"eu quero quebrar tudo, na porrada"*; peço que me explique mais e o garoto diz: *"Igual no Natal, todo mundo bebe e quer bater em todo mundo"*. Falam também em *"quebrar uma pessoa"*, o que significa *"dar um pau nele e derrubar ele no chão"*. José pegou um dos menores e demonstrou para mim como é que se quebra uma pessoa. Os meninos começaram a fazer demonstrações através de lutas corporais, e alguns ensaiaram passos de capoeira. Além de pessoas, *"quebro vidro", "quebro portão"*. Pergunto o que eles sentem: *"emoção, emoção pra gente correr"*.

Mudamos de sala várias vezes, pois queriam ficar em todas as salas, mexendo nos objetos que eles não conheciam. Indaguei se gostariam de propor algum assunto para nos reunirmos da próxima vez, e eles sugeriram um tema: *"sexo", "sexo de tapa"* (14) *"ela só gosta de fazer sexo prá apanhar", "sexo pra beijar" "camisinha eu sei o que que é"* (risos). Alguns garotos queriam entrar na sala e os maiores que estavam comigo não queriam

(14) Novamente referiam-se a algumas cenas da mesma novela.

abrir a porta: "não, é de menor", gritavam eles. Criou-se mais um tumulto, um deles perguntou as horas, lembrando que no dia seguinte deveriam trabalhar. A notícia se espalhou para as outras salas e em poucos minutos estávamos fora do Posto.

Formou-se um grande grupo e caminhamos algumas quadras. Um percurso heterogêneo: uns se abraçavam, outros se agrediam, algumas pedras foram atiradas nos barracos próximos, seus ocupantes reagiram e também atiraram. Corremos, rimos. Realmente, "dá uma emoção"...

O divertido para eles não era o conteúdo das nossas conversas, mas o ir e vir entre um lugar e outro, como se nessa deambulação errante eles se protegessem de tudo aquilo que tentasse submetê-los, enquadrá-los. Numa das minhas tentativas infrutíferas de "sentarmos para uma reunião", ouvi a voz de José, referindo-se a mim: *"A gente desvia, e ela torna a voltar"*.

Muitas das pessoas com as quais eu conversava apontavam a carência dessas crianças como a principal responsável pelo fato de não conseguirem se concentrar para uma "conversa mais séria". A ausência de espaço para comer, dormir, ir ao banheiro, dificultaria a capacidade de organização, de reunião. Mas, através dessa experiência, eu pude perceber a paixão que eles tinham em estarem juntos para contarem suas histórias, seus sonhos, seus medos, suas conquistas, desde que o tempo e o espaço do encontro fossem demarcados pelo grupo e não pelo pesquisador que estava com eles,

mas não ainda entre eles.

O aparecimento da chave e o fim das entrevistas em grupo

Ao trocar o segredo da ignição, o mecânico localizou, no piso do banco direito, junto ao câmbio de mão, um molho de chaves. Quando recebi a notícia fiquei atônita, e a única coisa que me restava fazer era procurar as crianças e me desculpar com elas.

Procurei José em sua casa e lhe contei o ocorrido. Ele me olhou muito timidamente e disse: "eu só falo no domingo", ou seja, em grupo. Helena foi procurada por outros meninos que ficaram sabendo do encontro das chaves e deixaram um recado para mim, avisando que eu "iria ouvir" e que a conversa fôsse com o gravador.

A reunião não aconteceu. Quando cheguei à casa de Helena, alguns deles estavam brincando, outros estavam na rua. Procurei José e ele afirmou que não tinha nada para me dizer. Não lembravam mais das chaves, parecia um assunto esquecido. Na interpretação de Helena, o fato de eu procurá-los e pedir desculpas, foi o suficiente para eles, pois eu poderia ter ficado quieta e ninguém ficaria sabendo de nada.

Esses encontros não me deram respostas que pudessem definir, explicar a depredação, e sim trajetórias que apontaram para os detalhes de uma vivência que não se deixa apreender pela observação distanciada, ou por categorias que a classifique, mas não a compreende. Assim, o conceito de classe social, faixa etária, situação na família e no mercado de trabalho, apesar de sua importância, não foram usados nessa pesquisa, pois o que me interessou foi apreciar os fatos, relacionados à violência, em si mesmos, como um atalho que pudesse favorecer: - uma reflexão que atingisse a essência dessa experiência; - a compreensão do invariável, através de todas as variações possíveis do fenômeno, ou seja, apreender o que é a violência, o que ela pode ser, como se manifesta, não por uma orientação linear, mas numa seqüência imperfeita, cheia de bloqueios, de sinuosidades e de vida. Essa atitude exigiria um esforço; era preciso disponibilidade intelectual para "inventar com eles o que usaria para pensá-los" (15).

Comecei a freqüentar a casa de Helena, sem a preocupação de querer anotar coisas. Tentei compreender o movimento daquele espaço. As portas nunca estavam trancadas e até à época da pesquisa nunca houve um roubo. Toda a família de Helena é carinhosa com os "moleques", e sabe de tudo que acontece com eles. Nunca gritaram, ou perderam a paciência com as brigas e as constantes visitas. Quando Helena tinha alguma coisa a dizer, para chamar a atenção deles, falava muito baixo, e nunca em pé. O silêncio era total.

(15) Janice CAIAFA, op. cit., p. 23.

Segundo alguns técnicos da Prefeitura, Helena não teve êxito junto às crianças, pois, mesmo sob sua direção, não havia ordem, e a agressividade, o quebra-quebra eram intensos. Somente agora esse aspecto fica mais claro para mim. Como Helena não desejava a "docilidade" deles, ela não interferia no agenciamento do grupo: *"a nossa intenção não é endireitar ninguém"*. Num certo sentido, Meunier em "Os Moleques de Bogotá" percebe com a sua pesquisa o que Helena intui na vivência: "Percebo que essa criança só é ela própria quando em bando ou em função do mesmo. Isolada, ela se torna novamente incapaz de um reflexo, de iniciativa, de invenção. Sozinha, ela afunda nas areias do Terceiro Mundo, da infância desvalida e da doença mental. é como uma idéia que não pensa ... Um sonâmbulo" (16).

Helena sabe que eles querem ser aceitos do jeito que são, lutando pelo desejo de viver livremente, ainda que de modo precário. Para Meunier, o bando constitui "uma subversão no campo dos possíveis. Um desafio. Ainda que não possa levar muito longe sua tentativa de viver livremente, ele luta para isso. E aí está o escândalo" (17).

Helena não tinha a ilusão de "corrigi-los", embora tentasse de alguma forma alertá-los com relação às drogas, aos

(16) Jacques MEUNIER, Os moleques de Bogotá, p. 122.

(17) Ibid., p. 133.

contatos sexuais promíscuos, nunca numa atitude moralista, cuja lógica é o "dever ser", mas apontando para os mecanismos de proteção, para o uso homeopático de tudo que possa matar. Não se trata de legitimar o proibido, o ilegal, mas de reconhecer, como diz Meunier, que "eles compartilham o destino da sociedade que os produziu ..." (18).

As histórias de algumas vidas

Aos poucos foram se aproximando de mim meninos e meninas que tinham uma relação mais livre e espontânea com a família de Helena. Muitos estavam curiosos, não tanto com relação à pesquisa, mas a meu respeito. Quem eu era, solteira? Casada? Tinha namorado? Qual a minha idade? Do que eu gostava?

Quando conheci Alex e Vilma eles quiseram me entrevistar. Pediram o gravador e uma fita que pudesse ficar com eles depois. As perguntas feitas a mim abrangeram toda minha vida, da infância até hoje, os aspectos afetivos, profissionais, escolares, a relação com meus pais, com os amigos, a minha opinião a respeito dos políticos brasileiros, e não faltaram sugestões sobre como arrumar um marido, apesar da idade.

(18) *Ibid.*, p. 92.

Essas histórias foram se delineando e adquirindo sentido para mim, a partir do meu conhecimento acerca das posições "afetuais" (19) que essas pessoas ocupavam no contexto social estudado.

Alex era um garoto rejeitado, dentro de um grupo que é marginalizado pela sociedade. A sua condição de existência não o diferenciava dos demais: pobreza, violência dos pais, dos vizinhos, o alcoolismo, porém, ele era marcado por uma diferença expressa nos gestos, na voz, que o distanciava cada vez mais do convívio com os outros.

Vilma, irmã de Alex o defendia, brigando com os moleques que o perturbavam.

Alberto, 17 anos, era considerado um dos "pivetes" mais terríveis do bairro, mas na adolescência se integrou ao grupo de Helena, transformando-se em um dos seus monitores.

Lúcia era filha de uma amiga de Helena. Em comparação com o período da sua infância, vivia agora os melhores momentos, graças ao afastamento do seu pai que era alcoólatra e espancava toda a família.

(19) Ver, a respeito, capítulo I, p. 33.

Alberto preferia andar com as crianças, pois "eles (os adultos) pensam em roubo, fumar maconha, só essas coisas, eu já não sou disso, eu não me dou com isso (...) eu já penso diferente, eu já penso em ter um outro futuro, penso só em trabalhar". Apesar de bater em todo mundo quando era criança, agora, ele diz "só bato se tiver errado". Aos castigos recebidos na escola ele reagia com pedrada: "daí, eu pegava, chamava a molecada (---) para tacar pedra. Nós íamos lá e metia pedra". O carro da professora nunca era o alvo, pois "nós pensávamos: se quebra o carro nós vamos presos, a escola também, né, mas a escola nós vamos presos, mas pagamos e depois saímos, o carro para pagar é difícil, então nós quebrávamos a escola".

A casa dos outros era depredada por pura brincadeira: "nós tacávamos só para correr (---) nós tacávamos e saíamos correndo só por causa da corrida (...)".

Mas, quando Alberto falava das crianças da favela, mudava o seu enfoque: "o que eles gostariam de ter, é só brincadeira (...), eles não pensam (...) você faz uma pergunta, eles não sabem como fazer aquilo para responder, sei lá, (...) mesmo a gente ensinando, eles não prestam atenção, então quer dizer que eles não aprendem, não tem paciência de esperar, de fazer e aceitar. Eles só vêm o gostoso no fim do ano, né, porque sabe que talvez vai passar (...) daí quando repete, desanima".

Na sua opinião, os que depredavam, faziam isso porque *"não tem pensamento, quebra à toa, quebra por querer, por gosto, sei lá, por prazer"*. Ao mesmo tempo, valorizava o "Peti" considerado o garoto mais perigoso do bairro: *"ele era o único ladrão daqui, os outros (...) tentaram (---) quem roubava ia preso, e ele nunca foi de roubar e ir preso, (...) os outros quando iam roubar, iam preso (...) ele nunca foi preso, tem que ter mais fama dos que os outros, né. Roubava mais em valor do que os outros e não ia preso, os outros roubavam menos e iam presos, por isso que ele pegou mais fama do que os outros, (---) agora não, agora só trabalha, nem tá mais roubando"*.

A sua relação com "Tonhão", o homem mais temido da favela, também era ambígua. Tonhão era traficante, e dono de um estabelecimento comercial. Os dois viviam brigando e cobrando favores um do outro. Na última vez que brigaram, o pai de Alberto disse: *"para com isso, é chato não conversar com ele, que assim você pode dar uma força para ele mais tarde, então mais tarde você pode precisar dele"*. Expressa-se aqui a relação que Jean François Laé e Numa Murard fazem entre violência e proteção. A provocação, as brigas, são uma forma de verificar a legitimação das alianças e das proteções de que se dispõe (20). Nos confrontos estabelecem-se as redes de proteções, balizadas não só pelo suporte econômico, mas pela força física, pela reputação, pelo conhecimento das pessoas mais influentes.

 (20) Jean François LAÉ et Numa MURARD, "Protection et violence".
 In: Cahiers Internationaux de Sociologie, v. LXXXIV, p. 25.

Quando a Sociedade Amigos do Bairro realizava reuniões festivas, bailes, casamentos em sua sede, os seus membros eram visitados pela "turma do Tonhão", que literalmente acabava com a festa. Ao sentirem-se excluídos das organizações do bairro, eles se faziam presentes, mostrando sua força. Essa demonstração provocava combinações provisórias de alianças e de conflitos, de amizade e de ódio.

O que me chama a atenção nessas histórias é a valorização da escola através do discurso institucional: "*porque o estudo vale muito*", "*a professora só que enche o saco, mas consegue fazer a gente aprender, né*"; da expressão de determinadas necessidades: "*eu nunca vou deixar de fazer a lição na escola (...) para não ficar sem a sopa (...) porque eu não almoço (...) daí, quando é na hora do recreio eu como bastante, mas eu gosto de fazer lição sim*"; como também por algumas práticas espontâneas, reveladas numa forma prazerosa de contar: "*a gente levava estilingue na escola, revolvinho de espuleta, ela (a professora) pegava e tomava e não dava mais. Tinha vez que ela devolvia, mas se levasse mais uma vez, ela tomava e não dava mais, todo dia nós levávamos e todo dia ela pegava (...)*".

Também valorizavam a escola como um lugar de encontro: "*a gente conversa no recreio, a gente brinca. Tem uma classe que é só os 'baixinhos', a minha classe é os 'médios', e a outra classe é os 'mais altos'*", "*nós conversamos, (...) fica rindo, né, fica falando de coisa engraçada, eu falo de palhaço, elas fa-*

lam de boneca e às vezes, elas (as colegas) conversam até para mim ir na casa delas estudar"; "a gente fica falando das outras classes, junta as quartas séries e a gente fica tudo numa rodinha", "a gente conversa no recreio, às vezes a gente briga, (...) às vezes algum discute, mas depois, tudo bem, assim".

Normalmente referiam-se aos outros que depredavam a escola como aqueles que desejavam: "descontar raiva em alguma coisa ou em alguém (...) às vezes eles quebram o vidro da escola, eles perdem a cabeça, ficam sem noção do que está fazendo". Apontavam crianças que já crescem revoltadas: "a revolta delas começa dentro de casa, daí que ele vai indo, vai crescendo, daí essa revolta vai passando para rua, vai brigando com os amigos (---), então daí, vai indo tudo. Muitas crianças aí tem revolta porque o que elas querem, a mãe deles não dá, ou às vezes elas saem e largam eles sozinhos (...) um menino falou para gente que a mãe dele foi para Aparecida do Norte, foi na 6ª feira e voltou só no domingo, largou ele e o irmão dele trancado dentro de casa. Muitas mães não gostam de trabalhar, falta comida. Tem muitas aí que manda eles pedirem".

A raiva aparecia quando, por exemplo, não gostavam da professora. Lucia contava que os colegas de sua classe "já falaram que vão quebrar todos os vidros da escola, porque a professora não presta. Ou então é o caso da diretora que dá advertência, ou suspende. (...) naquela escola ainda não quebraram nenhum vidro, só arrancaram as torneiras". Uma outra resposta apresentada

era que : *"eles gostam de quebrar", "por achar graça, acha bonito (...) não tem pensamento, quebra à toa (...) por querer, por gosto (...) por prazer"*.

Quando falavam deles mesmos, essa raiva aparecia no momento em que brigavam com alguém da família, ou eram xingados por vizinhos: *"na hora que eu brigo com a minha irmã, né, aí eu tenho vontade de descontar aquilo em alguma coisa, em alguém. Aí, às vezes eu desconto (...) aí eu fico assim, assistindo televisão, ou eu quebro alguma coisa"*. Toda vez que Vilma e o irmão eram xingados, ela lembrava do conselho da mãe: *"vira as costas e vai-se embora"*, porém, mesmo assim, ela expressava seu descontentamento: *"eu xingo, eu esperneio, eu bato na outra pessoa, (...) eu não posso bater em grande, né, então a gente sai correndo. (...) se for pequeno eu também xingo e saio correndo"*. Outros não reagem, é o caso de Lucia, quando brigava com a mãe ou o irmão: *"saio para fora de casa, não dá vontade de falar com ninguém"*.

O relacionamento deles com a escola era problemático. Nas brigas que aconteciam no recreio, Alex considerava-se perseguido pela diretora: *"toda vez que eu arrumo briga, tudo que eu fiz, e os outros fez, cai em cima de mim. A diretora não chama os outros, ela só chama quem a servente pegou. A professora não dá tempo para as crianças poder reclamar o que têm para reclamar, as brigas que estão tendo no recreio"*. Vilma não se sentia querida pela professora: *"a professora fala que eu vou suja para escola, mas eu tomo banho todo dia (...) só porque eu vou de chinelo(...)"*

eu passo com o chinelo no barro (...) eu ando (...) então a poeira cai no pé e suja, porque eu só vou com um chinelo, que eu não tenho outro calçado para mim, na minha casa é assim, então vou de chinelo para escola, suja, e ela fala: 'Ah! você vem suja, você vem mal cheirosa'. O ano passado era a mesma coisa, eu não tinha outra coisa para calçar, como é que eu posso fazer, eu posso ir lá comprar na loja? posso ir lá roubar? roubar não é uma coisa certa. (...) eu tenho vontade de falar (...) para ela compreender que a gente não tem calçado, sabe, e a gente não pode ir lá na loja roubar (...)". Vilma também competia com os colegas quando levava um lanche: "*(...) lá tem muita, muita gente sem educação (...) principalmente quando a gente leva lanche, tá comendo lanche, eles falam: 'dá um (---)', a gente fala que não, eles pegam, batem. Ali, aquela escola é muito desgovernada (...) ficou aquelas mulheres ruins lá, porque eu não gosto delas (...)"*.

Para Lúcia, a relação com a professora dependia do jeito que ela chegava: "*tem dias assim que ela chega legal na classe, tudo bem. Ontem, ela chegou lá, nossa, ninguém podia olhar para a cara dela. Passou as coisas na lousa, sentou na cadeira e ficou; se olhasse para a cara dela, nossa, não sei o que ela fazia (---)"*.

Todos eles consideravam "legal" a pessoa que conversava, ouvia o que tinham a dizer: "*tia Helena, ela é legal (...) ela sabe brincar com as crianças, ela sente respeito por elas (...) com essa maneira dela tratar eles, porque tem muitas pes-*

soas aí na escolinha que trata gritando, xingando, acho que isso não resolve nada. Tem de tratar com carinho, conversar, tentar entender(...) se a gente vai bater é pior ainda. A gente tem que conversar". Para Vilma, "a mais boazinha lá é a dona (...), ela faz sorteio para nós, ela brinca conosco, ela dá presente para nós, sabe, ela faz bastante coisa para nós". Vilma lembrou-se da diretora que não gostava de dar "advertência": "tinha uma professora lá, uma diretora, ela era muito boazinha, sabe, ela nunca deu advertência, ela sempre falava: 'Olha, você não faz mais isso', fui já umas três vezes para lá, ela falava assim: 'não faz mais isso que a tia não gosta de dar isso para você, não gosta de chamar sua atenção', aí todas as vezes que eu ia lá, ela não dava advertência".

Essas histórias-de-vida parciais, muito mais do que complementar ou ilustrar os dados do trabalho, serviram para me mostrar que o desejo dessas crianças, não era tanto o de me oferecer dados objetivos acerca da violência, e sim me agradar, ou até mesmo desagradar, ou simplesmente conhecer a "pesquisadora da Unicamp, amiga da tia Helena". A essência das nossas conversas parecia não estar dentro das palavras, como se fosse possível sacrificá-las ao sentido. O importante para elas era compartilhar comigo as suas histórias (21).

(21) Jacques MEUNIER relata esse mesmo sentimento em relação aos "gaminos", op. cit., p. 102.

Esse poder de contar, eu situo como uma ritualização através da qual se elabora a palavra que marca o espaço, revelando a relação estabelecida entre as pessoas que nele convivem, não pelo conteúdo e significado das palavras, mas pela forma com que elas expressam as tensões, as ambigüidades, os conflitos constitutivos de um desejo de estar junto.

Essa primeira fase do trabalho de campo esboçou o perfil de um espaço em movimento, onde uma pluralidade de ações foi traduzida pela manifestação de atitudes astuciosas que tentam escapar da previsão, do controle das instituições, principalmente no poder que elas têm de igualar as diferenças, de reduzir ao uno todas as infinitas possibilidades de se viver e conviver.

Se é uma relação emocional-afetual que cria o espaço, conforme as hipóteses de Michel Maffesoli, como pensar então o espaço escolar? Que tipo de relação essas crianças da favela, mantinham com as pessoas dessa instituição? Por que a escola apontada pelos moradores e diretores da escola do bairro, como a mais depredada, não apresentava sinais de estar sendo danificada?

Essas questões me conduziram novamente para dentro da escola, mas de forma diferente da pesquisa anterior, onde eu localizava os alunos presos nas malhas do poder institucional representado pela escola (22). Agora, o que me interessa são as es-

(22) Trato do assunto em Vigilância, punição e depredação escolar.

estratégias de reapropriação de espaços simbólicos, isto é, tudo aquilo que eu partilho com o outro, mesmo que essa partilha se dê sob a forma de desagregação, de desordem.

Para mim, a escola é um dos espaços onde se dá uma ruptura localizada entre a exigência de uma identidade única: "comportado", "obediente", "limpinho", e a afirmação de diferenças que pontuam o aparecimento de uma rede de comunicação não explícita. Essa rede se apropria do espaço escolar através de estratégias, de astúcias que sustentam o movimento pendular entre a estruturação individual/racional e a estruturação societal/afetiva (23).

Se, hoje, a ênfase de algumas tendências culturais se dá - pelo retorno do dionisiaco -, pela solidariedade orgânica, que garante a coesão dos grupos, as diferentes formas de resistência, o desenvolvimento de microgrupos, podemos dizer que o pêndulo recai sobre as estruturas sociais afetivas. Essa lógica das estruturas estaria sendo vivenciada, tanto dentro, como fora da escola e as depredações, as brigas entre os alunos, as astúcias, as zombarias, a ironia, o silêncio, as pichações, o desespero de professores e diretores, poderiam estar indicando o desmoronamento de uma cultura e, conseqüentemente, de uma escola velha, arcaica, e anunciando uma mudança, a necessidade de uma nova cultura, e portanto de uma nova escola.

(23) Ver, a respeito, capítulo I, pp. 116 e 117

No próximo capítulo, mostrarei como os depoimentos dos diretores, cujas escolas pertenciam à área do bairro pesquisado, me ajudaram a perceber a significação ambígua do conflito que, ao abarcar convergências e divergências, coloca em evidência diferentes formas de solidariedade, onde se expressam as possibilidades de manobras e resistências.

As entrevistas, junto aos diretores das escolas (1) que pertenciam ao bairro do Jardim (...), foram realizadas com o objetivo inicial de localizarmos, através dos seus depoimentos, quais as escolas mais depredadas e os motivos que levavam alunos e pessoas do bairro a danificarem os estabelecimentos de ensino.

Como o método aplicado foi o das entrevistas semi-estruturadas (2), as nossas conversas extrapolaram o tema da depredação e me ofereceram um quadro muito rico em detalhes onde eu pude perceber, talvez com mais sensibilidade do que em outros tempos, a relação ambígua que esse profissional mantém entre a instituição e os alunos.

(1) Foram entrevistados seis diretores das seguintes escolas: três Escolas Municipais de Primeiro Grau, duas Escolas Estaduais de Primeiro Grau, uma Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus. A escola mais depredada do bairro foi escolhida como estudo de caso e analisada à parte (ver Capítulo VII). As entrevistas, com exceção de uma, foram gravadas.

(2) Ver, a respeito, capítulo IV, nota 4, p. 159.

Ser diretor de uma escola pública, nos dias de hoje, não tem sido das tarefas, a mais fácil. Considerado nos meios educacionais, como um burocrata a serviço das cúpulas administrativas, o diretor se ocupa basicamente em garantir o cumprimento das leis e das normas vindas dos órgãos centrais (3). Atolados nas tarefas burocráticas, que restringem suas ações pedagógicas junto aos alunos, eles sentem cada vez mais a perda de prestígio e de autonomia. Entretanto, se fizermos um caminho que descreva do seu interior, a situação vivida pelos diretores, teremos, como diz Maffesoli, uma visão "estereoscópica" (4) que ampliará nossa análise em vários sentidos, permitindo, inclusive, compreender melhor esse campo onde ocorre a depredação sem, no entanto, limitá-lo às questões do controle e do autoritarismo geralmente personificados na figura do diretor.

Ao transcrever as entrevistas, comecei a delinear a forma como os diretores falavam de seu trabalho, a relação que faziam da escola freqüentada por eles na infância com a que eles

(3) Ver o interessante artigo de Maria Cecília Sanchez TEIXEIRA: "Administração e trabalho na escola: a questão do controle". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. 66 (154). A autora discute a organização do trabalho na escola, apontando a inadequação dos modelos de administração, próprios das organizações produtivas, que foram aplicados à administração da escola.

(4) A visão "estereoscópica" se opõe à "monocular", que limita nossa análise a um único ângulo de ataque. Conforme Michel MAFFESOLI, "Pour une sociologie relativiste (II)". In: Cahiers Internationaux de Sociologie, v. LXXVIII, p. 9.

dirigem hoje, os seus sonhos, as suas expectativas, o relacionamento com alunos, professores, e funcionários, a maneira deles lidarem com os conflitos.

Mas, o que tem tudo isso a ver com a depredação? Segundo Jean Duvignaud (5), uma pesquisa deve fazer perguntas "em torno" e nunca indagar o que esperamos receber como resposta: "se vocês fizerem uma pesquisa sobre a morte, façam perguntas em torno, para ver do que se trata". O "em torno" aqui foi se mostrando a partir do momento em que os diretores começaram a falar de suas vidas, de suas decepções e esperanças. Alguns depoimentos chegaram a ser comoventes e romperam com os meus preconceitos em relação a eles. Era como um grito que, de modo não transparente, parecia querer alertar a pesquisadora para o perigo de verem suas palavras reduzidas a conceitos acadêmicos unívocos que não correspondessem àquilo que estavam querendo dizer.

(5) Jean DUVIGNAUD, "Microsociologia e formas de expressão do imaginário". In: Revista da Faculdade de Educação da UFE, 12 (1/2): 351.

Minha intenção aqui não é realizar uma análise de discurso dos diretores (6), mas percorrer, num movimento descontínuo, as direções e os sentidos que eles dão à suas experiências dentro da instituição escolar. Como num quebra-cabeças, recortei as peças de suas falas e montei um quadro onde fôsse possível compreender os vários aspectos da vida desses diretores em relação à escola. Nesse sentido, selecionei alguns itens que serão analisados no decorrer desse capítulo. Começemos então a descrevê-los:

(6) Durante o curso: "Estudo dirigido em análise de discurso" no Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, ministrado pela professora Eni Pulcinelli Orlandi, cheguei a aplicar essa técnica na análise de alguns discursos de ex-alunos, alunos, professores e diretores que participaram da pesquisa exploratória, iniciada em julho de 1988. Eu poderia ter feito um trabalho sobre os discursos de todos os que participaram da pesquisa, procurando descobrir: - com que regularidade são produzidos os conceitos de violência na escola, - quais são as formações discursivas onde se dão esses discursos sobre a violência, - que relações de enunciados são aí articulados fornecendo o conceito de violência escolar. Esse seria um tipo de trabalho em nível do discurso, porém, ao término da pesquisa exploratória, comecei a sentir algumas dificuldades que revelaram dúvidas quanto à possibilidade de conciliação entre Michel Maffesoli e os autores escolhidos para a abordagem da análise de discurso. A partir desse momento, afastei a possibilidade de trabalhar com o auxílio desse instrumental.

A VIDA PROFISSIONAL E O RELACIONAMENTO COM ALUNOS, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS

Como o diretor fala do seu trabalho? A maioria deles se queixa do aspecto exclusivamente administrativo de suas funções: "*(...) para ser melhor eu precisaria ser uma diretora mesmo na parte assim não administrativa, mas pedagógica, e infelizmente minha maior função aqui é administrativa (...)*". Todos desejam um tempo para ficarem com os alunos, mas como fazem de tudo um pouco, essa disponibilidade é rara para eles: "*(...) ele (o diretor) sai para fazer compra para escola, ele sai para ir à Delegacia não sei quantas vezes, ele sai para ir à reunião, ele sai para levar expediente da escola para a Delegacia, ele vai para Delegacia trazer expediente de lá pra cá, então a gente anda demais, (...) o diretor, ele deixa o aspecto pedagógico, fica muito fora (...)*".

Os recursos financeiros e de pessoal são muito limitados: "*(...) não temos inspetor de alunos (...), nós temos uma secretária (...) ela está em licença saúde, quer dizer eu tenho que deixar aqui minha outra função pra atender a secretaria (...) eu não posso deixar nenhum setor ficar parado (...)*".

Muitos projetos do governo dão ao diretor a possibilidade de contratar funcionários pela Consolidação das Leis do Trabalho, mas nem sempre isso facilita a vida do diretor, muito pelo

contrário: "(...) eu contratei oito (funcionários), fiz um processo seletivo, com prova, escriturário, prova de datilografia (...), mas este dinheiro não veio (...)"

Essa "taylorização da educação", que separa a concepção do trabalho pedagógico de sua execução (7), cria nos diretores um sentimento ambíguo, pois ao mesmo tempo em que percebem "a irracionalidade administrativa" a que estão submetidos, eles investem todas as suas energias no cumprimento das normas e transferem a paixão pelo ensino para os raros momentos em que não estão a serviço da burocracia. A dimensão que lhes dá prazer é ocupada pela "lógica do dever-ser" que fragmenta o seu trabalho e o limita às funções de execução e controle: "(...) a cada passo que se dá, por exemplo, a atribuição de aula é mais um passo, mais uma etapa (---) cada etapa dessa, a gente recebe orientação, fundamentação de legislação para que a gente possa desenvolver um trabalho aqui, dentro das normas (...) e não tem outra forma de você passar, a não ser por reunião". Quando perguntei como essa situação poderia ser revertida, a diretora respondeu-me que uma das formas seria "incrementar um pouco a máquina (...) por exemplo, que a escola tivesse uma orientadora, contasse com um serviço de psicólogas (...)". Ou seja, para poder dar conta do aspecto administrativo, ela solicita funcionários que teriam o contato mais direto com os alunos, e desse modo, ela acaba deixando de lado a

 (7) Maria Cecília Sanches TEIXEIRA, "Administração e trabalho na escola: a questão do controle", Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Vol. 66 (154), p. 439.

sua reivindicação mais importante que é a de estar junto aos alunos "(...) sempre que eu sou solicitada, eu compareço imediatamente; agora, esse contato espontâneo, de ir lá, ver, fazer um elogio que eu acho isso muito importante, dá uma presença do diretor, nem que seja na sala de aula, é difícil para nós".

Voltando à metáfora "ponte" e "porta", analisada no capítulo II, arriscaria dizer que os diretores cumprem muito bem suas funções, ao repetirem, em nível micro, as exigências da instituição que é fragmentar, dividir, parcelarizar a vida escolar. Está sendo muito difícil realizar o trabalho de "ponte" que possibilite o surgimento de uma "solidariedade de base" (8), ou seja, um trabalho conjunto que rompa com o isolamento das pessoas e crie, no "território" escolar, uma "comunidade" de trabalho. Essa comunidade implicaria em uma coesão que não exclui as tensões, pelo contrário, são os conflitos que criam as possibilidades para o surgimento de energias que mobilizem uma solidariedade interna. A esse respeito, Maffesoli fala numa oposição entre dois tipos de solidariedade: a mecânica e a orgânica (9). A primeira remete à idéia de autonomia ("auto - nomie"); há solidariedade, mas ela está envolvida pela mecanicidade de elementos autônomos uns em relação aos outros e dependentes das decisões de uma personalidade tipificada (10). A segunda, conduz à "allo-nomie", à

(8) A solidariedade de base, segundo Maffesoli, se enraiza numa socialidade que é e se vive de uma maneira plural. Conforme Michel MAFFESOLI, A conquista do presente, p. 33.

(9) Ver, a respeito, capítulo I, pp. 80 a 81

(10) Michel MAFFESOLI, A violência totalitária, p. 175.

idéia da ligação entre os elementos, porém há uma organicidade, fazendo com que cada indivíduo se comporte estando ligado a outro. A personalidade individual se perde no organismo coletivo (11). O que observamos nas escolas é uma "solidariedade mecânica" onde cada especialista - professor, diretor, inspetor ou supervisor -, no seu isolamento, lubrifica a máquina burocrática, tentando, pela inspeção e pelo controle, integrar e adequar a escola às normas estabelecidas pelos órgãos centrais. Esse tipo de coerção enfraquece o grupo de profissionais, que enquanto coletividade, teria forças para recusar o "coletivismo", isto é, a imposição unitária de comandos, enquanto o "coletivo" implicaria, não em unanimidade, mas numa "harmonia conflitual", que não exclui os antagonismos, mas os integra.

Entrevistei uma diretora que, dirigindo uma escola pequena, com trezentos alunos aproximadamente, e tendo uma infraestrutura razoável, conseguia cumprir as exigências administrativas e ao mesmo tempo dedicar-se aos alunos. Um trabalho bonito que poderia ser mais eficaz se os professores não temessem a possibilidade de conflitos entre eles, a direção e os alunos. É o que comento a seguir.

A cada bimestre, a diretora elaborava um "espelho de classe", onde encontramos os conceitos de todos os alunos em to-

(11) Conforme anotações de aula do curso: "A cultura pós-moderna". Ver, também, o capítulo I desta tese, p. 80 a 81.

das as matérias. As classes eram visitadas pela diretora, que tentava conversar com os alunos sobre suas dificuldades, e desse modo, estimulá-los para o estudo das matérias. Entretanto, os professores sentindo-se vigiados pelos alunos, que acabavam fazendo críticas às suas aulas junto à direção, passaram a intimidar os alunos com a própria figura da diretora: *"Eu sou muleta de muita gente, o meu jeito, de eu falar alto, e a turma acha que eu estou brigando, então, eles (os professores) inibem as crianças, então, qualquer coisa: 'eu vou falar pra dona (...)'. Então, quando eu vou nas classes para perguntar para os alunos 'quais são as dificuldades que vocês encontram (...) eles têm medo. Até um certo tempo atrás a turma falava, mas de agora para cá, eles já não dizem"*.

A diretora acreditava que muitos alunos abandonavam a escola porque não tinham acompanhamento, nem pedagógico, nem afetivo: *"(...) eu sei tudo o que se passa, eu não me limito a ficar aqui na cadeira, (...) eu conheço quem mora na favela, quem mora em casa, quem o pai é separado, (...) tem muita criança que o pai é assassino, que o irmão é assassino (...). Eu ando, eu levo criança em casa quando não está passando bem (...)"*.

Todo início de ano letivo a diretora reunia os professores para analisar com eles a situação dos alunos: *"(...) como eu conheço tudo, então sempre no começo do ano, que elas (as professoras), pegam a listagem do nome dos alunos, então eu já falo: "Olha (...) essa criança, ela já tem (...) esse problema(...)"*.

Mas, certa vez, uma professora lhe falou: *"eu não quero nem saber de vida particular de aluno"*. A diretora respondeu: *"como é que você consegue trabalhar com uma criança se você não souber (...) do que se passa em casa (...), você tem que saber para poder (...) entender os problemas (...)"*. Na sua opinião, os professores não procuram entender as crianças: *"(...) ele (o professor) é depressa (apressado), ele não sabe, nem conhece direito o aluno, (...) em parte está faltando um trabalho com o aluno, porque todo ser humano, ele gosta (...) que você demonstre que você tem interesse por ele (...). No meu entender está faltando mais trabalho do professor (...)"*.

A pesquisa ficaria muito mais rica se também os professores dessa escola fossem entrevistados, mas o meu objetivo é conhecer a forma como o diretor fala da sua experiência, pois ao relatá-la ele comunica a existência de uma trama, de uma rede de relações de onde emergem não só as condições de dominação e reprodução, mas também um vivido coletivo que não está completamente "reificado", nem fechado sobre si mesmo (12).

Numa primeira visão, o "espelho de classe", o "saber tudo o que se passa", podem representar uma forma de "esquadri-
nhamento" que vise o controle dos alunos, dos professores, mas, ao mesmo tempo, ocorre um processo paralelo, que Maffesoli deno-

(12) Franco FERRAROTTI, Histoire et histoires de vie, passim.

mina "de atração e repulsão", e que os professores tentam paralisar, pois sentem-se coagidos pelos alunos e pela direção. O que eles não percebem é que são essas forças em oposição que permitem aos grupos estarem em posição uns em relação aos outros, ainda que de modo conflitual. O laço coesivo e conflitivo (ponte e porta ao mesmo tempo), cria a "proximidade afetual" que possibilita a troca recíproca, sem eliminar a autonomia das pessoas e as suas diferenças. Os professores, ao amedrontarem os alunos, não impedem os conflitos, e acabam transformando-os em outra força de coerção homogeneizadora, através da qual todos ficam quietos, mas essa aparente passividade tem uma dinâmica que pode minar as possibilidades de uma solidariedade interna. Quero dizer com isso que, seja pela via da coesão ou da coerção, o conflito sempre estará presente, o que obriga a negociar, a cada momento, com todas as turbulências do dia a dia. É importante estarmos atentos para a forma como é feita essa negociação que tanto pode privilegiar as crises, os conflitos, as diferenciações, como a pacificação, o consenso. Não podemos nos esquecer que o equilíbrio desse jogo se expressa em dois movimentos simultâneos: a agregação e a repulsão de forças. Pode-se tentar inibir os antagonismos, mas para que exista solidariedade é preciso correr o risco da separação, da hostilidade que atravessam todas as redes da trama social e relembra quais as bases do seu funcionamento. Esquecer isso, é dissolver o grupo enquanto movimento que se opõe ao comando unitário de um chefe, seja ele uma pessoa, uma "equipe técnica" ou o Estado.

A RELAÇÃO COM OS "REBELDES"

Cada diretor tem um estilo diferente para lidar com os alunos tidos como os "rebeldes" da escola.

As classes são bem heterogêneas, mas diz uma diretora: *"todos são tratados do mesmo jeito, os alunos que tem problema, a professora tenta trazer para a gente. A gente tenta, dentro do possível solucionar ou chama o pai. Qualquer problema, saúde ou mental, nós encaminhamos para o serviço de saúde da Prefeitura"*. Na sua opinião cabe à escola cuidar do aluno porque os pais trabalham e não têm condições de olharem pelos filhos.

Em outra escola, a diretora recebia crianças de uma entidade que ampara os "meninos de rua" fornecendo alimentação e outros tipos de auxílio. Mas, essas crianças permaneciam pouco tempo na escola: *"(...) o Olegário (...) tinha oito anos (...), com seis anos ele já tinha fugido seis vezes da FEBEM e eu trouxe o menino (...). Num dia, ele pegou uma pedra, foi tacar na cabeça da outra e não tinha quem segurasse, (...), mas ele cheira cola, entende? (...). Ficou dois meses (...) depois ele sumiu"*. Quando Olegário quis voltar à escola, a diretora perguntou: *"(...) Você vai se comportar direitinho, vai estudar? (...), então, pode vir (...)"*. Olegário não apareceu.

Já uma outra diretora suspendeu o recreio dos alunos de outubro até o final do ano, porque eles "andavam muito indisciplinados". Essa escola realizou duas assembléias, com alunos de primeira à quarta séries, para resolver o problema da disciplina. A diretora explicou: "*(...) estava impossível, sabe?, eles subiam nas traves de futebol, eles subiam em árvores, corriam, se machucavam, brigavam (...)*". Nessa assembléia, os alunos também reivindicaram algumas coisas, inclusive "papel higiênico no banheiro e toalha de mão". Foram atendidos, mas eles mesmos estragaram todo o material que ficava disponível nos banheiros. Houve uma segunda assembléia, convocada pela direção, onde os alunos se comprometeram a melhorar de comportamento durante o recreio: "*Houve uma melhora, assim, durante uns dez dias, inclusive para que eles não fossem policiados (...) para eles assumirem a responsabilidade (...). Então, eu tinha avisado que se eles não melhorassem eu ia suspender o recreio sem avisar e foi o que aconteceu (...)*".

Os alunos reagiram e quiseram fazer um movimento: "*(...) ouvi dizer que iam fazer cartazes (...) pedindo o recreio, mas não houve nada, não fizeram (...). As professoras falaram que eles reclamaram, mas foi só no início (...), agora está uma paz*" (risos).

A fragilidade dessa "paz" apareceu quando a diretora começou a relatar as pichações dos banheiros, os roubos: "*some material de aluno (...), eles, às vezes, mexem em armário, somem as coisas*", os banhos na caixa d'água, as brigas em sala de aula:

"(...) um aluno estava pertinho da mesa do professor e passou pelo outro e tropeçou no pé dele, pronto, já se atracaram, (...) pontapé, tapa, um horror".

A diretora atribui esse comportamento às famílias que não têm condições de amparar os filhos. Sem o apoio da mãe e do pai, as crianças vão para a rua onde encontram as "más companhias".

Esses três casos mostram um conflito "à flor da pele". No primeiro, a diretora fala da composição heterogênea dos alunos e ao mesmo tempo afirma que todos são tratados do mesmo jeito. No segundo, a escola recebe uma criança da FEBEM e pede a ela que se "comporte direitinho", e finalmente, no terceiro caso, a diretora se refere a uma "paz" inexistente.

Voltamos aqui às considerações sobre o conflito, que ao se nutrir de forças tão divergentes, não se deixa eliminar. Simmel aponta que o nosso erro é "conceber os grupos sob a categoria da harmonia, o que nos impede de compreender a significação construtiva do conflito" (13). Vejamos, como, no terceiro caso, a tensão criada pela suspensão do recreio, poderia se encaminhar para uma forma de associação ainda que litigiosa.

(13) Georg SIMMEL, Sociologie et épistémologie, Introdução de Julien Freund, p. 67

As "forças rivais" estavam bem explicitadas, direção, de um lado, e alunos, de outro. O "objeto da rivalidade" era o recreio. Houve um acordo inicial, pois em troca de um recreio sereno, os alunos também fizeram suas reivindicações, mas, eles não cumpriram o que prometeram e continuaram "bagunçando" o recreio. O aspecto mais imediatamente aparente aqui, é o sinal de hostilidade, uma vez que o acordo foi rompido e, a direção, numa atitude coerente, reagiu e eliminou o recreio. Os alunos reclamaram para as professoras e prometeram até fazer cartazes, mas não manifestaram rivalidade. Infelizmente, o processo não continuou, porque os alunos, descontentes com a medida, poderiam, através de suas manifestações, renegociar a volta do recreio, o que poderia resultar não somente em hostilidade, mas em uma nova forma de relacionamento entre eles e a direção. Nesse sentido, podemos compreender juntamente com Simmel que "a socialização está (...) no coração do conflito. (...). É porque ele obriga os combatentes a se concentrar, a reunir suas forças" (14).

Os alunos permaneceram "passivos" e a direção ficou tranqüila, acreditando na "paz" instaurada com a suspensão do recreio. A ilusão, ainda segundo Simmel, é acreditar que a paz signifique ausência de todo conflito. Os empreendimentos conflituais tendem, mais do que os empreendimentos pacíficos, à cooperação.

(14) Ibid., p. 72.

Esta não é sinônimo de pacificação pois não exclui a possibilidade de dissidências que podem dar início a outras formas de pertencimento a um grupo, ou de "socialização" como diz Simmel (15).

Dentro desse quadro, vejamos como o diretor enfrenta a violência que se manifesta, em suas escolas, através das depredações:

DEPREDAÇÃO - UM CONFLITO DE VÁRIAS MODULAÇÕES

Segundo os diretores, houve em suas escolas uma queda acentuada na frequência das depredações feitas por pessoas que não pertencem à instituição. Um deles afirmou que, de 1980 em diante, as coisas começaram a melhorar. Em seu estabelecimento, por exemplo, foram contruídos muro de fecho, zeladoria e paralelamente ocorreu também uma elevação do nível sócio-econômico dos alunos. Apesar desses fatores, alunos e ex-alunos ainda quebravam os vidros e, geralmente, nos fins de semana, cortavam a fiação elétrica que iluminava o pavilhão.

As outras escolas também eram constantemente depredadas, mas com a vinda de guardas, com as telas de proteção e as grades, os problemas cessaram.

(15) *Ibid.*, pp. 71 a 73.

A maioria dos diretores reclamou dos "atos de vandalismo" cometidos pelos próprios alunos, além das brigas que ocorriam entre eles: "(...) o que acontece são os nossos próprios alunos destruindo a escola, uma insatisfação assim grande, a gente nota uma agressão, o aluno quer agredir:; "(...) eles (os alunos) descarregam tudo que eles têm aqui, porque eles passam aqui, a gente dá atenção para eles, porque queira ou não queira, a escola dá, e a mãe e a família não dá (...), a mãe vai trabalhar, volta de tarde, nunca aparece numa reunião (...)" ; "(...) às vezes os meninos não brigam na sala de aula, eles brigam na rua. Acontece alguma coisa aqui, então eles deixam para resolver o problema lá fora (...) porque aqui dentro a gente consegue controlar (...) eu tenho o domínio da situação"; "(...) essas brigas são causadas pelas relações de vizinhança e os inspetores tentam resolver. (...). Duço testemunhas, às vezes faço julgamento na classe (...)" .

A questão econômica perpassa a maioria das explicações que os diretores forneciam a respeito desses conflitos: "(...) há uma desintegração muito grande do lar, proveniente dessa crise econômica, dessa estrutura econômica que nós vivemos, política, inclusive, então esse argamasso de coisas vêm tudo para a escola (...)" ; "(...) depredação, invasão, violência contra a escola, eu acho que tudo cai na situação (...), porque se você vem, por exemplo, com um carro mais ou menos, (...), para as pessoas, para os alunos (...) irmãos, familiares, ou as próprias pessoas do bairro, é algo para eles inatingível, então existe esse ataque

(...) quer dizer, pela própria mudança, pela posição social. (...) Tudo é a situação que nós estamos atravessando".

Além dos argumentos de tipo econômico, existem aqueles que se referem a uma "violência inata": "*(...) eu não sei se é uma agressão contra o poder público, (...) ou se é a violência inata deles, da própria vida deles (...)*"; "*(...) os alunos, ex-alunos, os jovens da comunidade, eles gostam de agir com certo vandalismo (...). Eles têm assim uma espécie de, não sei nem se é revolta, ou o que é, mas eles gostam de estragar (...)*".

Como um dos diretores lecionava em um colégio particular, perguntei a ele que tipo de problema disciplinar ele observava nesse estabelecimento, ele me respondeu que lá também havia depredação feita pelos próprios alunos: "*(...) eu lecionei (...) para uma classe alta e o fato também ocorre, (...) o pessoal tira aquela válvula hidra (...), tira uma mola, (...), a água fica se esvaindo (...), então existe esse tipo de problema também (...)*". Mas, para essa escola, ele aponta uma causa que não é a econômica: "*Aí, não é o problema econômico, aí eu acho que é o ataque da própria pessoa (...), no caso, o aluno em relação à instituição. A instituição está ali, com suas normas (...) para desenvolver um trabalho (...) que visa o aluno, talvez ele até saiba disso, não é?, mas ele quer, sei lá, mostrar algo que ele também é autoridade, então ele tem o direito, por exemplo, de destruir"*.

O diretor não atribui às ações dos alunos um senso político: *"Politizadas não, e nem aqui também são politizadas (...). (...) os nossos alunos daqui eles não têm assim um senso político (...) a ponto, por exemplo, de atacar a instituição no sentido de prejudicá-la pelo fato deles serem politizados, (...) haja visto o nosso Grêmio aqui (...) ele só funciona na época de eleição, (...) que é aquela efervescência toda (...) depois, vai sumindo. Quando foi lá no Colégio (...) foi a mesma coisa"*.

Em resumo, das afirmações feitas até aqui, podemos observar que está havendo uma diminuição da depredação feita por elementos de fora da escola, mas persistem os chamados "atos de vandalismo" cometidos pelos próprios alunos. Os diretores, em sua maioria, consideram que a estrutura econômica e política do país vem refletindo diretamente na situação em que se encontram as escolas públicas no Brasil. A condição econômica dos alunos e de suas famílias explicaria a violência contra o poder público, que é agredido por não oferecer o mínimo necessário à sobrevivência das instituições.

Todas essas colocações parecem estar coerentes, e retratam, com bastante fidelidade, as enormes dificuldades que os educadores encontram para garantirem o funcionamento de uma escola. Não é meu objetivo questionar aqui as causas discutidas pelos diretores, mesmo porque estou inteiramente de acordo com eles. Apenas, gostaria de retornar à questão da ambigüidade e apontar a presença de elementos que, para além do político e do econômico,

abrem outras perspectivas na consideração das tensões existentes na escola.

Quando o diretor de um dos estabelecimentos de ensino faz a distinção entre a escola pública e a particular ele se utiliza de argumentos diferentes. Na escola da periferia, a condição econômica do aluno é o fator que explica a depredação, enquanto que na escola particular trata-se de uma disputa de autoridade entre a instituição e o aluno. Acredito que as duas escolas sofram influências advindas tanto da questão econômica e política, quanto da autoridade. Entretanto, minha intenção é me ater ao desenvolvimento, em ambos os casos, de uma "conspiração" contra um objeto comum de rivalidade que aqui se mostra através da escola. Arriscaria dizer que essa relação conflitual com a autoridade percorre as duas escolas, refletindo, o que Maffesoli e Simmel apontam como sendo uma rejeição ao princípio de um chefe. Essa rejeição se explicita tanto através dos quebra-quebras, como pela passividade que o diretor descreve, quando fala, por exemplo, do Grêmio Estudantil: *"porque se o aluno, se ele é politizado, você consegue muito mais dele do que um não politizado, não é?, a instituição, ela dá mais valor a esse tipo de aluno do que propriamente um aluno, por exemplo, que não é politizado, certo?"*.

A passividade que se expressa aqui é aparente, pois se a instituição considera que ela "consegue mais" do aluno "politizado" é porque o "não politizado" foge às exigências de seu comando.

Essa duplicidade das ações é que impede inscrevê-las unicamente numa finalidade econômica, política, religiosa, etc. Por esse motivo, quando uma diretora afirma que: "*(...) o problema maior não está aqui (dentro da escola). Se lá (fora da escola, na sociedade) estivesse andando bem, aqui estaria ótimo*", ela vê apenas um aspecto da questão, pois acredita que se as carências econômicas e afetivas dos alunos forem solucionadas, a escola ficará "ótima". Voltamos aqui à temática da "pacificação" que considera o grupo apenas como o lugar das convergências e se esquece que ele também é percorrido pelas divergências. Quero dizer que o conflito representa uma força que, sem cessar, cria esse movimento contraditório de unificação e desagregação.

Essa oposição "porta e ponte" delinea todo o trabalho da pesquisa. Quando anunciei, na introdução desse trabalho, o pressuposto de que a repressão à depredação ocasionou o aumento da violência entre os alunos, limitei-me a uma relação de causalidade, quando os fatos estão a mostrar que, com ou sem repressão, a violência tem uma dinâmica que é necessário compreender. Até o final dessa tese, espero poder desenvolver com mais clareza essa ambigüidade dos conflitos, evitando alguns equívocos que possam levar a crer num elogio ou num incentivo à violência.

OS PROFESSORES - UMA RELAÇÃO TAMBÉM CONFLITUAL

Todos os diretores reconhecem os baixos salários dos professores, e alguns reclamam da incompetência e do desinteresse que eles manifestam, principalmente dos professores universitários: *"(...) a formação acadêmica que você recebe numa universidade, ela fica muito distante daquilo que você vai exercer na prática (...)".*

A situação atual do professorado obriga-o a participar de movimentos, cujo objetivo é lutar por melhores condições profissionais, mas na medida em que isso interfere na "paz" do ambiente escolar, o diretor, mesmo considerando as dificuldades dos docentes, critica as suas atitudes reivindicatórias: *"(...) nós estamos recebendo uma safra que lamentavelmente vai dar muito trabalho pela frente, de docentes, certo?, mal preparados (...) envolvidos por uma série de situações que vêm ocorrendo, de tipo por exemplo, paralisações, reivindicações, direitos, certo?, e o dever praticamente fica de lado".*

Por outro lado, os professores que vêm das universidades, apesar de serem mais ousados na relação com a autoridade representada pela diretora, eles perdem terreno em suas lutas: *"(...) você está gravando, tudo bem, porque teve bastante professora aqui (...) muitas meninas formadas pela universidade, pela UNICAMP, Pedagogia (...). A maioria saiu, encontrou barreira,*

hierarquia. Tem que ter hierarquia dentro da escola. (...) eu não sei como é feito na universidade, você vai debater (...), mas você tem aquelas normas e tudo na vida, e você esbarra nisso, você não pode fazer tudo que dá na cabeça, por quê?, porque você vai encontrar de todos os lados, você tem barreira, então você tem que ir aparando as arestas para poder você chegar (...). Então aqui, nós tivemos problema no começo, um ano quando estava uma só, não teve, quando já veio a outra, queria (exigia) uma série de atitudes, inclusive voltando crianças (...) contra a direção, contra o trabalho da direção: 'eu, é meu aluno, sou eu, eu', mas tem uma regra, tem, você está entendendo? (...). Muitas das meninas pediram, não conseguiram se adaptar, pediram exoneração. Esse também não é o caminho".

Reconheço a existência de um autoritarismo muito forte mediando toda essa situação, mas se nos aproximarmos um pouco mais dos fatos, iremos visualizar que a diretora, apesar da sua rigidez, consegue perceber as dificuldades das professoras. Essas esquecem que a situação de conflito, ao colocar os grupos à prova, exige muitas vezes não um confronto direto, mas o reconhecimento de algumas regras que, de modo não explícito, dão sentidos a uma lógica interna existente no grupo. Não se trata de submissão às normas da escola, mas de encontrar estratégias que enfrentem o desacordo através de um procedimento provisório de conciliação. Mas, como faltou um trabalho de "ponte" que ligasse todos os elementos do grupo às reivindicações das professoras, elas ficaram isoladas, foram acusadas de colocarem os alunos contra a

diretora e acabaram pedindo exoneração de seus cargos.

A conciliação não significa pacificar o ambiente, mas reconhecer que as lutas se fundam em reações e relações recíprocas e indicam a existência de forças que colocam os grupos em contato, apesar de todas as suas diferenças.

Gostaria de finalizar esse capítulo referindo-me, ainda que de modo resumido, às lembranças da vida escolar dos diretores, às expectativas em relação ao futuro e como essa experiência do passado e visão do futuro pode refletir na forma deles administrarem o presente.

O AQUI E AGORA

Uma aluna questionadora

O (...) era um colégio muito aberto (...), o aluno participava (...), eu questionava meus professores (...), eu fui muito questionadora (...)”.

Hoje, essa diretora acha que a escola é o espaço onde o aluno tem que falar e questionar:

"(...) eu acho que a escola tem que ser assim, o aluno balando, entrando aqui, (...), não tendo receio de entrar na minha sala, (...), se quiser ir falar alguma coisa para mim tem mais é que falar, se a merenda não está boa. (...) Nós estamos nessa linha, nós não conseguimos totalmente (...)"

Ao considerar a escola como *"o maior veículo que a comunidade tem"* acredita que a *"conscientização"* do povo vai partir dela: *"a conscientização vai ter que partir da escola. Se todo mundo usasse a escola como um debate, para ver o que o povo precisa, a própria comunidade, sabe? (...) fazer alguma coisa mesmo, em conjunto, porque um só não vai fazer"*.

Quando essa diretora aponta para as causas prováveis da depredação ela diz: *"se a pessoa faz, porque não é consciente e é um jeito de se rebelar, ou porque a pessoa internamente é ruim, a parte ruim dela fala mais alto, ou por uma vingança"*.

A diretora trabalha no sentido de que o aluno fale e questione tentando transferir a abertura que viveu no passado para a sua administração. Para o futuro, ela imagina a escola como um lugar que propicie o debate, pois acredita que a conscientização do povo vá partir da escola. Entretanto, quando aponta para as causas da depredação, ela considera que esse é um ato não consciente, podendo até ser *"ruindade"* ou *"vingança"*. Ou seja, se a escola é o lugar da conscientização, a diretora parece acreditar que se o aluno fala, questiona, participa, haverá uma mudança

que evite os atos de depredação.

Uma aluna sem liberdade

"Olha, no meu tempo não era nada disso que tem aqui hoje (...) eu estudei em colégio de freira, interna (...). Eu acho que agora está boa a escola, viu, (...) tem uma liberdade (...). Eu penso naquele tempo, eu tiro o que não era bom (...) aí eu tenho até saudade daquele tempo, apesar de tudo. (...) a gente estudava naquele tempo, a gente aprendia, e quem estudou antigamente, sabe mais do que quem estuda aqui, porque era levado mais a sério, porque era mais cobrado".

Ela também reclama da passividade dos alunos nos dias de hoje: *"ninguém mais questiona, eles estão muito passivos, não dá, na época que nós estamos, não dá para ser passivo mais, ele tem que questionar (...), mas eles ficam inibidos porque tem professor que não deixa nem usar borracha (...)"*.

Quando se refere às soluções, que ajudariam na relação da escola com os alunos "marginais", ela afirma:

"(...) tem que entrar as autoridades também, quer dizer, larga só para a escola, a escola não tem condição, então teria que ter bastante, ter mais gente no controle, entende?, (...)"

teria que ser um envolvimento da sociedade toda, não é?".

Essa diretora, apesar de não ter tido liberdade durante sua vida escolar, ela não concorda que os alunos devam ser passivos. Ela reclama de um certo conformismo entre eles, criado até mesmo por alguns professores mais rígidos, mas quando sugere soluções para os problemas que a escola enfrenta com relação aos alunos considerados marginais, ela pede um maior controle e a ajuda das autoridades.

Uma aluna de uma escola tradicional, com muito rigor

"No meu tempo de primário era tudo muito diferente, muito rigor, não existia assim esse diálogo que existe entre alunos e professores, os alunos e direção da escola, era muito rígido, (...) o diretor era muito rígido, tanto no primário, como depois de quinta à oitava série, depois o magistério, muito rigor".

Hoje, considera os alunos "meio contestadores" e acha que "é bom, mas eles precisam ser conscientizados disso".

A diretora gostaria que, além de dialogar, de perguntar o porquê das coisas, os alunos deveriam reconhecer o que é feito para eles: *"passei em todas as classes e mostrei para eles que tudo o que eles pediram, a gente concedeu a eles, eles tiveram*

tudo o que pediram, então, agora a gente quer que eles, sei lá, demonstrem, não precisa agradecer nada não, mas pelo menos reconhecer, que é tudo feito para eles, não é?"

Essa diretora viveu o rigor da escola desde o primário até o magistério. Hoje, ela considera que os alunos são contestadores, mas falta a eles uma conscientização. O que isso pode significar? Quando a diretora diz conceder aos alunos o que eles pediram, ela esperava um reconhecimento de que tudo que se faz na escola é para eles. O engano da diretora talvez esteja em acreditar numa tranquilização do ambiente a partir da satisfação de algumas necessidades dos alunos. Não é verdade que tudo é feito para eles, pois existem posições contrárias e conseqüentemente um campo conflituoso na escola, que coloca em jogo uma "negociação" não harmônica, constantemente em ebulição.

"Mas, era assim na escola do senhor?"

Os filhos do diretor, ao conversarem com o pai sobre a escola do seu tempo, fazem o seguinte comentário: "Mas era assim? devia ser ruim".

O diretor considera que as coisas mudaram muito e, fazendo referências ao próprio desenvolvimento tecnológico do país, afirma não ter sentido falar de uma escola de trinta ou trinta e

cinco anos atrás. Ele prefere dizer: "se não fosse uma escola igual, pelo menos, uma escola coerente, (...) que tivesse a mesma sistemática (...), onde você pudesse desenvolver realmente o teu papel de administrador, e onde você pudesse, por exemplo, contar com um corpo docente, não digo assim, extremamente capacitado, mas à altura (...) e com os propósitos que você tem de elevar o aluno o melhor possível".

A escola, para esse diretor, é uma "instituição (...) investida de determinadas normas, determinadas regras, pelo fato de ser uma instituição e que se propõe a desenvolver, ou ajudar, formar, (...) uma personalidade, uma mente, de uma criança, de um adolescente (...). Agora, essa formação, aí é que é o 'X' do problema, se eu não tenho um grupo, um corpo docente apto, quer dizer, a encarar a coisa com seriedade, eu jamais vou conseguir essa proposta que eu tenho, ou então essa proposição que tenho de escola (...)".

O diretor acredita que "todo trabalho que nós elaboramos nós o fazemos com um objetivo, então à medida que nos escapam esses objetivos, ou então esses objetivos caem no esquecimento, eu acho que o trabalho fica praticamente inutilizado. Eu acho que nós devemos utilizar a teoria para divulgar (...) questões (...) de caráter prático para outros grupos, outras pessoas na tentativa de modificar o meio. (...). (...) agora não adianta eu ter a cabeça cheia de idéias (...) e não colocar isso aí em prática".

Referindo-se à minha pesquisa, ele diz: "(...) eu não faço crítica nenhuma a esse tipo de trabalho, conquanto que ele sirva para modificar outros meios, outros ambientes, quer dizer, proliferar de modo geral (...) no sentido de inculcar em cada mente algo novo, algo diferente, algo que possa se atingir e não deixar os objetivos se diluírem, certo?".

O diretor não expõe os seus sentimentos em relação à escola da sua infância e os filhos aparecem, no seu depoimento, como que para ajudá-lo a não misturar o seu papel de administrador com o do aluno de trinta ou trinta e cinco anos atrás. A escola, para ele, é a instituição que se propõe a formar uma mente, mas se os docentes não encararem o ensino com seriedade, essa proposta não se realizará. Todo o trabalho, na sua opinião, deve tentar, através de seus objetivos, modificar o meio e "inculcar em cada mente algo novo".

Um aluno que gostava das festas da escola

"As escolas onde estudei foram organizadas, seletivas, você ficava por um décimo. Era uma escola com pouca clientela e dava pra fazer isso. Hoje, não tem mais 'pique'. A gente acaba reproduzindo e eu gostava das festas".

O recreio para ele é o momento da *"liberação da agressividade"*: *"(...) vontade de correr, gritar, pega-pega, criança quebra o pé, rala o joelho. Eu fico feliz com isso"*.

Uma escola para ele deveria ser: *"uma escola alegre, legal, que eu me sentisse bem"*.

O diretor não permitiu que eu gravasse a entrevista e, durante aproximadamente três horas, falou das atividades que vem desenvolvendo na escola. Baseando-se num arquivo, de onde tirava textos, livros, artigos de sua autoria e que versavam sobre os projetos desenvolvidos e a serem desenvolvidos, esse diretor expôs os seus planos em relação à escola. Eis alguns itens que fazem parte de vários projetos: ecologia, teatro, mural, poesia, grafite, jornal, dinamização do curso noturno, pintura, reuniões com professores e alunos, o mobiliário escolar, biblioteca, etc.

Quanto aos alunos que não conseguem se adaptar, ele afirma: *"alunos horríveis, horrorosos não ficam aqui. Os próprios alunos dizem: 'não temos condições de estudar com vocês aqui'"*.

Certa vez, ao fazer uma experiência com os alunos, autorizou que eles saíssem, durante a aula que desejassem e o resultado foi que *"a escola inteira saiu na hora do recreio"*.

O diretor acredita que *"a escola mudará com o socialismo. Vai ser dado respaldo. Cada um construir junto. Temos que ir*

preparando a moçada".

O diretor, que viveu numa escola alegre, tenta reproduzir essa experiência realizando festas junto com os alunos. Porém, devido à insistência com que ele se referiu aos projetos não deu para saber se as festas realmente acontecem ou se fazem parte de planos bem elaborados e até ousados diante das carências e restrições do ensino público.

O que me chama a atenção nesse depoimento é a relação, que talvez possamos fazer, entre os projetos que ele programa para a escola e o "preparar a moçada" para o socialismo. A visão que ele tem de futuro faz com que o presente seja vivido como uma eterna preparação.

Uma aluna que não questionava

"(...) eu não gostaria de voltar no meu tempo não (...) atualmente nós temos condições de ter escola melhor (...). (...). eu acho que o aluno, o jovem de hoje, a criança (...) ela se impõe mais para falar, ela de qualquer forma, ela conquista o seu espaço, ainda que destruindo, ela se faz presente. Ao passo que, na nossa época, nós éramos (...) a gente não questionava, não perguntava, não se posicionava, a gente era um elemento mais passivo. (...) eu não acho que é assim que deve ser a escola, o alu-

no tem que participar (...). (...) cada um tem que conquistar o seu espaço, não só professor, o aluno, a diretora, todo mundo tem o direito de se posicionar”.

Para a diretora, a escola deveria ser “um tipo de laboratório: o aluno vem, ele aprende, ele trabalha, ele se prepara para saber o que é que ele vai fazer depois. Não aquele aluno produto (...). (...) por exemplo, saber o que cada grupo deseja, questionar isso com os alunos e caminhar. Ele (o aluno) não sabe o que ele vai fazer, ele fica aí perdido no mercado, ele está frustrado, ele não sabe o que ele quer. Tem que ajudar o aluno naquilo que ele quer para ele poder subir. E não em função da sociedade”.

A diretora acha que muitas coisas faladas ao aluno já não fazem mais sentido para ele, como por exemplo: “‘Olha, meu filho, você tem que estudar (...) só assim você vai subir na vida, você tem uma oportunidade de amanhã estar melhor na vida’ (...). Isso não funciona. Ou, ‘a escola é sua (...) quando você sair daqui você deixa um pouco de você aqui dentro’, eu acho que já é balela, é uma mentira”.

Ela também aponta a coação como uma das principais causas do desinteresse do aluno: “(...) se você preparar uma atividade de fim de semana, que você diz assim: ‘Olha gente, vocês vão ter que participar (...) é bom para vocês, vai ter isso, vai ter aquilo’ eles não aparecem, (...) eles sentem um pouco coagidos,

coação é que leva o aluno a não fazer. (...) a escola é também um pouco responsável por essa exigência sem sentido (...)".

A diretora não acredita numa escola *"onde o aluno chegue e fique satisfeito (...) contente com a escola"*. Ela percebe que o aluno não gosta das aulas *"(...) se você passar pelas classes agora e comentar com o aluno: 'Quem é que quer ir para casa agora levanta a mão, que eu vou deixar ir para casa', eu fico sem aluno"*. Mas, ao mesmo tempo a escola parece ser o único lugar onde eles podem se reunir com os amigos; *"(...) ele (o aluno) vem mais é para ter um ponto de encontro, encontrar com os amigos, (...) talvez não tenha outro tipo de lugar para se reunir (...)"*.

Trata-se de uma diretora que também teve uma vida escolar passiva. Ela reclama e não gostaria nem de lembrar do seu tempo, preferindo apontar que, hoje, as crianças, ainda que destruindo, conquistam o seu espaço. Por um lado, ela considera que todos, professores, diretores, alunos, devam se posicionar; por outro, ela não acredita numa escola onde o aluno chegue e fique satisfeito, pois além dela não preparar o aluno para o mercado de trabalho, engana-o com mentiras, balelas e faz uma série de exigências através de coações.

Nos seis casos, o tipo de relação que os diretores mantêm com o passado e o futuro parece refletir no presente, de modo que este lhes escapa, pois transferem para o "amanhã" a realização de uma escola mais harmônica, mais competente, mais alegre.

"Conscientização", "maior controle das autoridades", "reconhecimento dos alunos", "formação de mentes", preparação para o socialismo", ações talvez necessárias a uma transformação do ensino brasileiro, mas não se pode esperar que o futuro contenha, através da normalização do presente, a fórmula mágica que provoque a superação dos conflitos.

De todos os depoimentos, o último deles foi o único onde a diretora, além de perceber todos os problemas estruturais, consegue explicitar e valorizar o gosto que o aluno tem pela escola como um lugar de encontro.

No capítulo referente aos alunos das escolas pesquisadas, mostrarei a importância desse ato "banal" na vida escolar expressando um "querer-viver" cuja força dinamiza o presente, fazendo da escola não só um "território" que divide as pessoas, como também as une num movimento fluido de agrupamentos em pontilhado, pontuais e dispersos, como diz Maffesoli (16).

Essa maneira aleatória de se agrupar dá lugar a múltiplos confrontos, a um viver harmônico e conflituoso que se integra numa ação coletiva, não atomizada, não planejada e que concretiza a paixão do "estar-junto", o gostar da escola, ainda que "apenas" para encontrar os amigos.

(16) Michel MAFFESOLI, "Socialité et tribalisme", *Sociétés*, vol. 2 (10): 6-8.

Essa primeira fase do trabalho de campo propiciou o levantamento das categorias que me levaram ao referencial teórico de Michel Maffesoli desenvolvido no primeiro capítulo. A seguir, destacarei essas categorias, indicando como elas serão utilizadas na descrição das escolas pesquisadas.

CAPÍTULO VI

VIOLÊNCIA E DEPREDACÃO ESCOLAR OU A NEGOCIAÇÃO PERPÉTUA DO ETERNO CONFLITO

"Ambigüidade não é falha, defeito, carência de um sentido que seria rigoroso se fosse unívoco. Ambigüidade é a forma de existência dos objetos da percepção e da cultura, percepção e cultura sendo, elas também ambíguas, constituídas não de elementos ou de partes separáveis, mas de dimensões simultâneas que, como dizia ainda Merlau-Ponty, somente serão alcançadas por uma racionalidade alargada, para além do intelectualismo e do empirismo".

Marilena Chauí

O meu contato com as crianças e adolescentes do Projeto Comunitário dos Menores do Jd. (...) e as entrevistas realizadas junto aos diretores das escolas do bairro, forneceram as bases para que eu pudesse compreender o dinamismo intrínseco da violência na escola. Esse percurso conduziu-me às categorias propostas por Maffesoli, cuja temática fundamenta as diversas modulações da violência tanto na sua forma construtiva como destrutiva.

No âmbito das escolas pesquisadas, tratarei da violência como uma tessitura cujos fios são, ao mesmo tempo, destruição e vida, retração e expansão, enfim uma ambigüidade que fundamenta o espaço escolar e que, utilizando uma expressão de Maffesoli, regenera-o ritualmente.

O estudo de caso realizado nas duas escolas da cidade de Campinas, as entrevistas com os alunos, os policiais militares, os professores, os diretores e os funcionários, possibilitarão detectar os denominadores comuns que informem: como essas pessoas compreendem a violência na escola e fora dela; quais as causas que apontam para a ocorrência desse fenômeno; como lidam

com a violência; qual a opinião delas sobre os órgãos encarregados da segurança escolar.

Os depoimentos aliados às observações permitirão delinear um perfil da violência, mostrando o seu movimento ambíguo, a impossibilidade de reduzi-la a conotações moralistas ou a uma valorização ingênua, e a força da estruturação coletiva que através dos excessos valoriza o "aqui e agora", dando forma às relações humanas.

Nessa primeira fase da pesquisa exploratória, pude colher dados que constatavam uma diminuição da depredação escolar e um alto índice da agressão entre os próprios alunos, principalmente nas séries de primeira à quarta. Ao percorrer as quatro Delegacias de Ensino de Campinas, obtive, entre abril e maio de 1989, a informação de que os atos de vandalismo nas escolas havia diminuído. Nessa época, cada Delegacia possuía, em média, trinta escolas localizadas no perímetro urbano da cidade. As reclamações dos diretores, quanto à depredação, correspondiam a uma escola por Delegacia de Ensino, com exceção da Primeira D.E., cujos ofícios registravam três queixas de quebra-quebras. Ou seja, para um total aproximado de cento e vinte escolas houve seis casos de depredação. Além disso, como já apontei anteriormente, os depoimentos revelaram o apoio policial como um dos fatores que mais auxiliaram as escolas a se protegerem das danificações causadas por vândalos.

Os diretores das escolas, na área pesquisada, estavam contentes com a diminuição da depredação, mas perplexos diante da violência entre os próprios alunos. Esses fatos fizeram com que eu elaborasse alguns pressupostos. O primeiro deles é que a repressão à depredação escolar estaria ocasionando o aumento da violência entre os alunos. A minha hipótese era que o controle da depredação realizado no âmbito de um monopólio administrativo poderia provocar uma violência não ritualizada, exatamente porque desvinculada de um enraizamento coletivo. O que estará em questão aqui é a racionalização da violência. A moral sustenta esse tipo de violência na medida em que ela expressa "a lógica do dever-ser", que neutraliza as diferenças levando à submissão e a adaptação. Mostrarei como a escola funciona tendo essa lógica por fundamento, ou seja, como a escola, enquanto estruturação individual/racional: - interioriza a violência tornando-a uma manifestação da afirmação individual, como se ela estivesse desvinculada de um contexto social; - justifica a monopolização da violência pelos especialistas, pelos peritos em delinquência; - não tolera as diferenças, pois tem um princípio de conformidade a ser seguido e se utiliza das diferenças para justificar uma existência "pacificada e satisfeita", excluindo aqueles que resistem à pressão normalizadora. Refiro-me aqui à violência dos poderes instituídos, estritamente utilitária que evoca uma solidariedade mecânica, compartimentalizando a vida social, criando manifestações potencialmente mais cruéis e que, provavelmente, estejam se refletindo nos conflitos que atualmente caracterizam as relações de agressividade entre os alunos.

Essa racionalização transforma a escola num local de dominação e reprodução, com uma visão unificadora dos sentidos da violência.

Considerando, porém, que a violência é dinâmica, colo-
co, como segundo pressuposto: que essa mesma agressividade entre
os alunos estaria expressando também um desejo de "querer-viver"
coletivo. Esse desejo, apesar de não se caracterizar pelo seu as-
pecto anômico, no sentido de buscar uma ordem social alternativa,
pode ser o indicador de uma reação que tenta se opor à escola que
aí está, gerando manifestações explosivas que não obedecem a ne-
nhum princípio controlador.

Nesse ponto, nós passamos da violência do poder insti-
tucional sobre as pessoas, para a violência das pessoas sobre es-
se poder, que pode se apresentar não só de modo brutal, mas tam-
bém passivamente, revelando uma resistência que subverte o insti-
tuído, sem confrontá-lo abertamente. Chegamos então ao que Maffe-
soli denomina "violência banal", expressando-se nas escolas pes-
quisadas através de atitudes que aparentemente se integram ao
instituído, mas que paradoxalmente se opõem a ele, explicitando
uma socialidade organizada entre dois polos: aceitação e resis-
tência. Não se trata mais da violência reduzida à sua estrutura
utilitária - racionalização da violência, mas da violência assu-
mida pelo ritual - ritualização da violência.

No âmbito desse trabalho, destacarei a visão dos alunos, ex-alunos, "depredadores" ou não, como também de alguns diretores, professores e vizinhos dos bairros da área pesquisada, apontando para atos de resistência que aparentemente aceitam as diversas imposições do instituído, mas também encontram numerosos expedientes para a expressão do "querer-viver" obstinado da socialidade. A função do ritual é reafirmar o sentimento que um dado grupo tem de si mesmo, lembrando a ele que é um grupo solidário, empático.

A lógica da ritualização é a ética, ou seja, a expressão do querer-viver global e irreprimível que remete ao equilíbrio e à relativização recíproca dos diferentes valores que integram um dado sistema, em nosso caso, a comunidade escolar formada pela partilha de sentimentos comuns. Nesse sentido, a escola enquanto estruturação societal/afetiva reafirma, através da ritualização, o sentimento que os grupos, tanto dentro como fora da escola, têm deles mesmos, lembrando o cimento que os agrega. O ritual será, portanto, uma das categorias que possibilitará compreender a violência na escola a partir da expressão não do individual, mas do coletivo, como um desejo de viver social, como uma maneira de se reconhecer que a ordem é expressão de um eterno conflito.

As depredações, as pichações, as brigas entre os alunos, a formação das turmas, das gangs podem representar uma forma de persistência social que se nega a submeter-se. Tentarei mostrar

como essa persistência manifesta-se no grupo pesquisado também através das zombarias, do riso, da ironia, do silêncio, de outros elementos de resistência que abrem brechas diante das imposições das normas, do "dever-ser".

Todas essas formas de resistência, que expressam a violência banal, apontam para a impossibilidade da escola ser reduzida tanto à estruturação individual/racional como à estruturação societal/afetiva, fazendo da instituição não só um local de dominação, de reprodução, mas também um lugar de resistência.

A socialidade ou a solidariedade orgânica é o que garante a coesão dos grupos, as formas de resistência, o desenvolvimento de microgrupos, ou do que Maffesoli chama de "tribos". A ênfase dada às categorias do orgiasmo e da teatralidade permitirão compreender como essa socialidade ocorre nas escolas pesquisadas.

O orgiasmo está inserido num contexto de violência, pois nele desembocam todas as resistências. Sua essência é superar a individualização mortífera pela pluralidade dos afetos e dos corpos. Temos aqui o retorno do dionisiaco indicando a polaridade destruição - fecundidade.

A teatralidade, expressão da duplicidade, permite apreender as ações fora dos limites do instituído e garante a participação dos indivíduos nos dois tipos de estruturações: as indi-

viduais racionais e as societais afetivas.

Acredito que essas categorias abram uma perspectiva no sentido de se compreender o movimento da violência nas escolas pesquisadas. Não se trata de avaliar normativamente as situações consideradas violentas, nem de criar estratégias para "ritualizar", através de um projeto, as atitudes de resistência, e sim, de compreender a organicidade da violência como uma possível forma de solução, no sentido de estarmos atentos para a tensão permanente entre violência destrutiva e construtiva e não para sua superação. E, se a escola é a expressão de um eterno conflito, a violência que daí resulta deve ser objeto de uma negociação perpétua, feita cotidianamente, enquanto as coisas estiverem acontecendo, e não através de planos que manipulem as ações das pessoas com a finalidade delas descarregarem suas energias e, desse modo, serem mais pacíficas, obedientes e submissas.

Se a depredação está sendo contida será importante saber para onde essa energia rebelde está se dirigindo, como ela está se expressando. Isso implica em acompanhar todos os atos coletivos que dinamizem os movimentos dos alunos, dos professores na maneira de viver e de dizer esse coletivo.

A seguir, farei uma descrição do que está sendo dito sobre violência nas escolas pesquisadas, apontando a ambigüidade expressa nos depoimentos, nas ações das pessoas, na repressão à depredação, no aumento de agressividade entre os alunos. Tentarei

mostrar como esses paradoxos podem estar representando a lógica entre as estruturações "individual/racional" e "societal/afetiva".

CAPÍTULO V

UMA CONVERSA COM OS DIRETORES DE ESCOLA

"(...) o que perturba na escola é o externo, é a sociedade lá fora que está um caos".

Uma diretora de escola

CAPÍTULO VII

A ESCOLA "MAIS DEPREDADA" DO BAIRRO - UM ESTUDO DE CASO

"Luz eu odeio a escuridão.
Eu amo, porque somos
Dark Boys e detonamos".

Dark Boy

A escola apontada como a mais depredada pelos moradores e diretores localizados na área escolhida para a pesquisa, não apresentava sinais exteriores de estar sendo danificada. No contato com o zelador do prédio, ele negou a invasão de elementos de fora e apenas se referiu a alguns acontecimentos que indicavam os próprios alunos como causadores de uma depredação interna, tais como: quebra de torneiras, válvulas de descargas, pichação de paredes.

Embora um estudo de caso não tenha o poder de generalização (1), optei por essa técnica de trabalho pelo fato dela

(1) Alguns estudos de caso são essencialmente descritivos e empenham-se em descrever um caso concreto sem a intenção de obter o geral. Normalmente, o caso singular não gera teorias mas pode refutá-las, ilustrá-las, sugerir novas hipóteses, colocar outros problemas. Os estudos de caso rigorosos não se limitam a uma descrição, mas são guiados por um esquema teórico que auxilia a coleta de dados servindo de princípio diretor. Esses estudos têm um poder de generalização limitado, pois as suas conclusões não se aplicam a outros casos, mesmo semelhantes. Conforme Paul de BRUYNE e outros. Dinâmica da pesquisa em ciências sociais, pp. 224-226. Essa característica do estudo de caso não impede que se ultrapasse o "particular" quando encontramos, em outros casos, pontos comuns que passam a constituir uma rede de fatos através da qual podemos ampliar algumas implicações, ainda que seja de forma provisória. Ver, a respeito, Paul de BRUYNE e outros, op. cit., p. 227.

possibilitar uma "visão de dentro" fornecendo-me detalhes que propiciaria uma análise profunda e intensiva da escola. Era preciso saber a sua história.

UM BREVE HISTÓRICO

A escola foi instalada por volta de 1981 e funcionava num prédio pequeno. Na época não havia quebra-quebras e a diretora, segundo o depoimento de Helena (2), era muito comunicativa e querida pelos alunos. Permitia a participação de todos, colocava planta na escola e enfeitava o prédio com a ajuda dos alunos. Com a aposentadoria desta diretora, entrou uma outra que possuía uma postura totalmente diferente: *"Ela vinha com uma maquiagem forte e cheia de jóias"*. Nesta mesma época, a escola recebeu um inspetor de alunos. Coincidência ou não, começou a depredação do prédio e a ronda policial foi solicitada. Na opinião de Helena, a diretora *"se preocupava com coisas pequenas, (...), ficava em cima de todo mundo"*. A assistente de direção *"corria atrás dos alunos para bater neles"*. Os professores *"batiam nos alunos com uma vara"*. Dai em diante, as coisas pioraram bastante. A diretora que sucedeu essa última, *"pega a pior fase da escola; ela tenta organizar mas não consegue"*. As depredações e os roubos tornaram-se fatos corriqueiros.

(2) Moradora que trabalhou com as crianças e adolescentes do bairro do Jardim (...). Ver, a respeito, o capítulo IV "Tateando no escuro", p. 154.

A comunidade começou a fazer pressão no sentido de conseguir a transferência para o prédio novo, construído pelo Estado. Em 1988 passou a funcionar nesse prédio, com um total de novecentos alunos, distribuídos em vinte e nove classes, nos períodos da manhã, tarde e noite.

UMA CONVERSA COM A DIRETORA E A ASSISTENTE DE DIREÇÃO

A depredação e as pichações

Segundo a diretora, a pressão da comunidade foi tanta que eles se viram obrigados a mudarem para o prédio novo, com o pessoal da obra ainda trabalhando no término da construção. O número de alunos dobrou e ela atribuiu as depredações principalmente aos alunos que começaram a frequentar o noturno. Em poucos meses as torneiras dos bebedouros foram arrancadas, as válvulas de descargas foram danificadas.

A diretora também fez referência às pichações que eram feitas nas paredes das classes e dos banheiros: *"aparecem siglas (...), nomes, desenhos, entendeu? Então, isso de certa forma está nos deixando desanimados, porque a gente trabalha no sentido para eliminar isso, mas até então a gente não está tendo sucesso não"*.

A violência na escola

A violência não foi definida conceitualmente, mas imediatamente associada, pela assistente de direção, a dois tipos de agressões: a física e a verbal. Na sua opinião, a violência na escola se expressava através das depredações, das brigas entre os alunos nas salas de aula, durante os recreios, dos xingamentos entre eles e dos dirigidos aos professores.

Quanto às causas dessa violência, a diretora acreditava que ela viesse do meio onde viviam os alunos: *"eu me lembro da favela do (...), então lá, nossa!, era assim quase que diariamente, polícia, vistoria de barracos, e mesmo as histórias que eles vem contando, um matou o outro. Então, eu acho que isso aumenta e trás para cá. Qualquer história que contem, qualquer trabalhinho, eles sempre põem (...), às vezes até os pais como protagonistas, como personagens da história, castigando. Estão sempre focalizando castigo, agressão, tudo isso é fruto do meio"*.

A assistente de direção relatou que as brigas entre os alunos, durante os recreios, muitas vezes aconteciam porque alguns alunos traziam um lanche diferente: *"pão com mortadela (---), um pedaço de bolo (---), vem contar para mim que estavam querendo tirar e às vezes aí que começa, é motivo de briga"*. Para solucionar esse tipo de problema, as professoras aproveitavam as reuniões de pais para preveni-los, no sentido de não deixarem

seus filhos trazerem qualquer coisa que os diferenciasses dos colegas.

Qualquer atividade feita por iniciativa da escola parecia desencadear nos alunos atitudes de revolta, de desqualificação. Na semana da criança, a escola ofereceu lanches especiais, mas os professores encontraram dificuldades para a distribuição desses lanches porque os alunos se recusaram a permanecer na fila: *"(...) aquele empurra-empurra, todos querendo ser atendidos na frente, em primeiro lugar. Então, isso também, eu acho que tem muito a ver, é causa"*.

Soluções para esses problemas

A diretora se mostrou bastante desanimada, pois, segundo seu próprio depoimento, quanto mais se aproximava dos alunos, das pessoas da comunidade, *"menos elas cooperam"*. Também considerava que, para se pensar nas soluções, a escola deveria ser dotada de maiores recursos humanos. Na sua opinião, o governo deveria, pelo menos, completar os módulos das escolas, suprindo-as com os funcionários que são necessários ao funcionamento da instituição. Os profissionais deveriam também ser mais valorizados para que tivessem um outro estado de ânimo. Sugeriu também um aprimoramento na formação do professor, pois os cursos de Magistério são muito fracos. Aqui, fez referência ao CEFAM - Centro de

Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (3), que estaria fornecendo um embasamento maior aos professores.

Segurança escolar

Quando indagada sobre a formação de uma Comissão Estadual de Coordenação de Segurança Escolar (4), a diretora concordou com a atuação dos policiais, desde que bem treinados e engajados com o trabalho da escola.

A diretora se mostrou descontente com a atuação do soldado que permanecia no prédio durante o período noturno: "(...) ele é muito acintoso. Ele usava o telefone sem pedir licença (...). Ele é um tipo grosseiro, mas se eu for reclamar para o coronel, ele tira o (...). É preferível ele do que ficar sem ninguém por aqui. Infelizmente é essa a realidade".

(3) A coordenadora do CEFAM em Campinas, concedeu-me, em maio de 1989, uma entrevista relatando as principais atividades desse Centro. Em abril de 1988 foram criados e implantados dezoito CEFAMs no Estado de São Paulo, um em cada Divisão Regional de Ensino, com o objetivo de recuperar a qualidade da formação de novos professores e possibilitar a reciclagem e o aperfeiçoamento de professores que atuam na rede pública, nas primeiras séries do primeiro grau e na habilitação específica para o Magistério.

(4) Ver, a esse respeito, o apêndice II "Uma Comissão Estadual de Coordenação de Segurança Escolar".

Quanto à possibilidade dos alunos ficarem nas dependências do prédio após o término das aulas, a diretora comentou que os alunos recebiam um regulamento por escrito, onde uma das normas era não permanecer na escola quando as aulas acabavam: *"os alunos podem esperar seus irmãos que ainda não saíram, em frente ao portão, mas a regra, e eles recebem isso por escrito nos regulamentos, é terminar a aula e ir direto para casa"*.

Quando levantei a hipótese de se retirar as grades que circundavam o pátio, após a contratação do número suficiente de inspetores de alunos, a diretora negou essa possibilidade afirmando: *"não, teríamos muitos problemas, e agora eles já até acostumaram"*.

A Relação com os alunos

Sobre o seu relacionamento com os alunos, a diretora me respondeu que sempre procurou respeitar para ser respeitada e não acreditava que houvesse alguma coisa de pessoal contra ela. Por outro lado, não conseguia entender porque os alunos cometiam aqueles atos. A diretora já fez várias tentativas no sentido de eliminar o "vandalismo" e, numa delas, solicitou aos alunos que colocassem num papel o nome dos culpados, sem que eles precisassem se identificar, mas os alunos reagiram e responderam coisas do tipo: *"não sei", "se eu soubesse não contaria"*.

Alguns alunos não concordavam com a colocação das grades, mas para a diretora há muito terreno na escola e poucos funcionários para controlarem os alunos. A escola contava com um número muito reduzido de funcionários: quatro serventes e nenhum inspetor de alunos. Oficialmente, para cada dez classes deveria existir um inspetor, portanto essa escola comportaria no mínimo três inspetores.

A diretora comentou que era grande a dificuldade da escola em lidar com os alunos *"problemáticos, principalmente os que moram em favela"* (5). Ela apontou a carência de professores especializados que soubessem trabalhar com alunos desse tipo. Geralmente, quando essas crianças eram muito hostis e apresentavam deficiência total de aprendizado, elas eram encaminhadas a psicólogos, mas, segundo a diretora, faltava aos pais *"persistência de levar, eles recebem tudo, eles recebem o endereço, toda a orientação (...). Chegam a ir uma ou duas vezes, mas não são persistentes"*.

Perguntei sobre o tipo de comportamento dessas crianças da favela e a diretora me respondeu que elas eram muito "rebel-

(5) Segundo a diretora, não existia um levantamento sócio-econômico dos alunos, devido à insuficiência de recursos para a sua realização, mas concordou com as minhas impressões de que o período da manhã era composto por alunos mais carentes, enquanto que os da tarde e da noite aparentavam, em sua maioria, melhores condições físicas e de vestuário.

des", "irriquietas". Aqui ela fez referência a quatro crianças do projeto Comunitário dos Menores do Jardim (...) que davam muito trabalho pelo fato de serem muito agressivas: "às vezes, em classe, as professoras conseguem, como se diz, que eles trabalhem, com que eles produzam alguma coisa, mas chegou a hora do recreio, então daí o negócio (...). (...) dos quatro elementos que se sobressaem, mais (...) é o José" (6). A assistente comentou que "José está ajudando muito a gente nesses dias (...)", mas a diretora respondeu "é, mas infelizmente ele é de fase. Tem época que ele se presta a ajudar, ele se acalma, em outras ocasiões ... ele enfrenta, ele enfrenta tudo, às vezes vem mãe aqui se queixar dele, ele enfrenta a mãe, ele pega um pedaço de pau, corre atrás da mãe. Tem quatorze anos, está há quatro anos no Ciclo Básico, e as mães então acham que esse fato a escola não devia admitir, vão até contra a direção, atacam a direção, não entendem que não é assim de uma hora para outra que a gente pode desfazer do aluno, (...). (...) não podemos fazer tudo para nos ver livre desse aluno, a gente tem de trabalhar no sentido de conseguir alguma coisa, por menor que seja (...).

A assistente de direção disse: "perceber nesses elementos (---) momentos de docilidade, eles são assim dóceis, sabe? (...), a gente vê que é criança que precisa da gente, acontece que não é sempre que a gente consegue alcançar o problema deles para resolver".

 (6) Ver o capítulo IV "Tateando no escuro", p. 159.

Segundo a diretora, quando o aluno está sozinho, ele é de um jeito, mas em grupo, ele muda e *"faz de tudo para chamar a atenção, quer dizer, típico comportamento de criança problemática"*.

Perguntei à diretora como lidava com todos esses problemas e ela me afirmou que era importante saber a versão dos alunos, conversar com eles, mas não deixar de utilizar o livro de advertência, onde as faltas cometidas eram anotadas. Os pais também recebiam uma convocação para comparecerem à escola e ela procurava mostrar a eles e a seus filhos que não estava lá para punir, porque seu objetivo é *"corrigir, educar, formar"*.

O que mais valorizava nos alunos

Esse aspecto foi levantado junto à assistente que afirmou valorizar a *"espontaneidade"*, a *"criatividade"*, o *"falar o que pensa"*, a *"facilidade de associação"*, a *"ingenuidade"*. Mas, mostrou-se decepcionada com os alunos quando eles substituíam essa *"espontaneidade"* pelo *"fingimento"*, pela *"farsa"*, pela *"mentira"*.

Como gostaria que a escola fosse se pudesse voltar a ser criança

Procurei saber junto à diretora como gostaria que a escola fosse se pudesse voltar a ser criança: *"as escolas que frequentei são escolas públicas. Está certo que são outros tempos (...) bem diferente do que a gente tem agora. Mas, (...) deixa eu ver um pouquinho, eu gostaria de ter professores amigos, professores assim que me dessem abertura, com os quais eu pudesse conversar, tivesse liberdade (...) de conversar (...), sentir (...) na escola todo um clima amigo, respeito, que eu tivesse meu espaço (...), e aqui, a gente procura fazer isso, quer dizer, uma coisa que eu gostaria de ser como aluna, eu procuro fazer com os alunos daqui"*. A diretora também gostaria que sua escola tivesse excursões, mas devido a problemas internos como, por exemplo, poucos funcionários, indisciplina dos alunos e paralisações dos professores, nenhuma excursão pôde ser programada.

O seu trabalho como educadora

Quando pedi à diretora que definisse o seu trabalho como educadora, ela comentou que procurava estar por dentro de tudo, tanto da parte pedagógica, quanto da administrativa: *"quando não domino o assunto, corro atrás, não me acomodo"*. Também afirmou espalhar a *"política do otimismo"* junto aos professores que di-

ziam estar "desanimados".

O histórico dessa escola e a conversa inicial com a diretora já indicam a presença de um conflito cuja ambigüidade oscila, ao mesmo tempo, entre o desacordo no interior de forças rivais e um acordo que une essas forças numa mesma luta.

A descrição que foi feita da primeira diretora mostrou que ela incentivava muito mais o "querer-viver", o "estar-junto" do que propriamente uma participação consciente, com objetivos bem definidos de ação educativa.

Enfeitar para agradar. Um enfeite coletivo que significava o "partilhar de uma paixão", ainda que provisória, pois a sua importância estava no "aqui e agora".

Mudou a direção: "a maquiagem forte e as jóias", um enfeite individual onde o coletivo não tinha mais expressão. Ficar "em cima de todo mundo", não havia mais partilha.

O movimento dessa situação indica a passagem de duas fases, da identificação a identidade. Na primeira, apesar da rigidez da instituição, os alunos encontravam um espaço para um tipo de participação onde cada um, no seu jeito individual de colaborar, sentiu-se representado coletivamente. Na segunda fase, prevaleceu o domínio das regras, das normas que tentaram uniformizar o comportamento dos alunos até nas "coisas pequenas".

A situação "piorou" antes mesmo da mudança para o prédio novo, que transportou para o seu território somente a "lógica do dever-ser". Se a "lógica do querer-viver" não fosse esquecida, talvez o espaço da escola nova pudesse ser "regenerado ritualmente", fecundado pela ambigüidade dessas duas lógicas. Vejamos como esse "querer-viver" retornava e se impunha na escola através das tensões que se expressavam no interior dos grupos e entre eles.

As observações (7) em sala de aula foram realizadas com o intuito de apreender, não o desempenho do professor e dos alunos, mas as diferentes formas de violência que se manifestam no relacionamento entre eles e a instituição.

À medida em que a "lógica interna" dos acontecimentos fôr sendo delineada, pretendo mostrar o papel das brincadeiras, das zombarias, dos silêncios, das agressões (entre elas, a depreciação), que podem revelar, não o que as pessoas sabem, mas o que sentem, enquanto indivíduos representativos de experiências sociais específicas com relação à violência dentro da escola.

(7) A técnica de coleta dos dados aplicada foi a observação participante. De acordo com Paul de BRUYNE e outros, o tipo de informação que essa técnica recolhe, refere-se a fatos tais como são para os sujeitos observados, a fenômenos latentes que escapam aos sujeitos, mas não ao pesquisador. A observação se dá durante o acontecimento, numa relação face a face, o que implica ver, escutar, compartilhar. Ou seja, a posição do observador está ao mesmo tempo entre a separação e o envolvimento com as pessoas do grupo pesquisado. Conforme Paul de BRUYNE e outros, op. cit., p. 213.

Durante cinco manhãs, permaneci em diferentes salas do Ciclo Básico (8). Alguns dias foram muito cansativos e tensos, outros, me surpreenderam, pois tive a nítida impressão de estar presente em um colégio religioso.

Farei a seguir uma descrição dos momentos que considere mais importantes, destacando os fatos que apontaram para a ambigüidade do campo escolar onde encontramos um combate permanente e desigual entre uma "efervescência social", de um lado e de outro, uma tentativa de equivalência generalizada cuja lógica implacável indiferencia os contrários, os antagonismos e racionaliza as coerções.

OS ALUNOS DA MANHÃ

Dez de abril de 1989. Início uma caminhada no interior desse mundo tão complexo, a escola.

Entrei na sala dos professores e uma funcionária convidou-me para sentar. Cumprimentei a todos que continuaram con-

(8) O Ciclo Básico corresponde à fase inicial de escolarização do ensino do primeiro grau, sem divisão seriada, com duração mínima de dois anos. Foi instituído pelo decreto nº 21.833 de 28/12/83 e implantado a partir do ano letivo de 1984. Conforme Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Ciclo Básico: Legislação e Normas Básicas, pp. 21 e 22.

versando e não questionaram a minha presença. Perguntei a um dos professores se poderia assistir às suas aulas. Ele concordou, mas não me perguntou absolutamente nada. No terceiro sinal, saímos para o pátio, onde juntamente com os seus colegas, ele organizou a fila: menores na frente, maiores atrás, braço direito no ombro do companheiro da frente e a recomendação para não arrastarem os pés.

Na sala, fui apresentada como uma professora que veio fazer um estágio. A classe teve quinze minutos para recordar um ponto de ciências, enquanto isso, o professor conversou comigo e me forneceu todo o material que preparou para ensinar matemática e português aos alunos. Passado o tempo, eles receberam uma folha onde teriam de responder algumas questões referentes ao ponto estudado.

O professor tinha uma voz forte, falava o tempo todo, quase não sentava e andava muito pela sala, percorrendo todas as carteiras. Fazia brincadeiras com os alunos que também eram muito ativos e pareciam gostar do professor. Raramente fazia chamada, mas ele sabia quem faltava e conversava com os alunos sobre a ausência dos colegas.

Antes do recreio, fizeram a leitura de um texto colocado na lousa e responderam questões de interpretação. O professor fazia algumas perguntas relativas à vida dos alunos o que provocava muitas conversas paralelas, mas todos pareciam entusiasmados

com o assunto do texto.

O recreio

Os alunos ficavam confinados em um espaço pequeno, rodeado de grades. O barulho era ensurdecedor. Gritos, tapas, choros, risos, merenda que freqüentemente caia no chão, devido aos empurrões. Aos poucos fui me acostumando a esse espaço, mas não me atrevia a atravessar o pátio, pois a corrida desenfreada dos alunos representava um sério risco para quem se colocasse à frente deles. Eu procurava ficar sempre nas laterais, porém mesmo assim levava alguns socos e pisões. Ninguém controlava o recreio. As serventes distribuíam a merenda e os professores tomavam lanche em suas salas. As crianças do Projeto Comunitário dos Menores do Jardim (...) aproximaram-se de mim e perguntaram o que eu tinha ido fazer lá na escola. Conversamos um pouco e logo saíram correndo, distribuindo tapas e murros naqueles que os perturbavam. Ufa! Fim do recreio.

As salas de aula

Os alunos da classe onde eu estava mudaram de sala, pois teriam aula de Educação Artística. Todos estavam muito agi-

tados e a professora irritada, falava muito alto: *"vou contar até três, se continuarem falando, eu vou sentar e ficar calada. Vocês querem isso?"* Resposta da classe: *"queremos"*.

A atividade dessa aula era a confecção de uma toalhinha de papel. Os alunos deveriam prestar atenção. Permaneceram em silêncio, mas não demonstraram interesse. Só despertaram quando a professora mostrou a toalhinha pronta, aí eles se animaram e quiseram fazer as suas.

A professora sentou em sua mesa, começou a ler uma revista e de vez em quando, de modo rotineiro, batia na mesa e gritava: *"párem de falar"*. Quando alguém terminava o trabalho, ela mostrava para a classe. Segundo o depoimento da professora, essa classe era uma das mais "difíceis" porque os alunos eram muito "indisciplinados".

Voltamos para a sala aonde estávamos, desta vez com o mesmo professor, mas com atividades diferentes, português e matemática.

As crianças eram muito ativas e acompanhavam bem o professor. Apenas um aluno, parecia totalmente alheio ao que estava acontecendo na sala de aula, mas, segundo o professor, essa criança *"mora na favela e tem problemas sérios de família"*.

Dando prosseguimento às observações, permaneci em uma outra sala que, com seus vinte e um alunos, vivia os mais variados problemas.

Em meio a uma classe agitada e muito heterogênea no que se refere às condições de aprendizagem, a professora procurava dar a matéria dividindo a turma em dois grupos. Quatro alunos sentavam em carteiras que formavam uma fileira do lado esquerdo da lousa. Como eles não acompanhavam os colegas, recebiam um tipo de lição diferente. Essas crianças brigavam e brincavam o tempo todo. A professora não impedia que os alunos circulassem pela sala e conversassem, mas quando passavam dos limites, ela tentava controlar a disciplina ameaçando "tirar o recreio" ou passando um bilhete para os pais.

Tentei ensinar uma das meninas a contar até três e não consegui. Os outros alunos faziam as tarefas solicitadas pela professora, mas assim que acabavam, ou batiam nos outros, ou pegavam o material dos colegas para esconder, jogavam os cadernos no chão, empurravam carteiras.

Observei que muitos alunos não possuíam cadernos, lápis, borracha e o divertimento maior deles era "brincar" com o material dos outros. Em meio a esse caos, todos aguardavam impacientemente o recreio.

Terminou o recreio e a situação se tornou insustentável. As crianças queriam continuar brincando, não desejavam ficar na sala de aula, mas o sinal da entrada supunha que tudo estivesse harmonicamente controlado. Acredita-se que as energias são "descarregadas" durante o recreio tornando o aluno mais dócil, mais descansado para receber novas instruções.

A professora ausentou-se por alguns minutos e me solicitou que "olhasse" os alunos. De repente, um aluno e uma aluna começaram a brigar corpo a corpo. Tentei separá-los, mas não consegui. A diretora, que estava do lado de fora, entrou correndo e interferiu na briga. A menina estava muito machucada, com sangue escorrendo pelo pescoço e pelas mãos. O garoto, de unhas muito compridas, chorava. Os dois foram levados para a diretoria.

Após essa briga, a excitação aumentou e a professora não conseguia tratar dos conflitos que estouravam sem cessar. Nervosa com a minha presença, só lhe restou passar a lição de casa e contar a estória da Cinderela, o que de forma alguma alterou a situação. Tocou o sinal e eu acompanhei essa classe que se dirigiu para uma outra sala, onde haveria a aula de Educação Artística.

Enquanto a professora esperava silêncio passaram-se vinte minutos, mas como os alunos não permaneciam quietos ela desistiu de dar a matéria programada para a aula e pediu a eles que fizessem um desenho livre. Perguntei à professora se ela gostaria

que eu saísse da sala, mas ela respondeu: *"não se preocupe, pois essa classe é assim mesmo"*.

Também observei salas silenciosas, onde os alunos obedeciam as professoras e ficavam nos seus lugares. A alfabetização era do estilo tradicional, mas as professoras se preocupavam com o aprendizado dos alunos. Segundo o depoimento de uma delas, muitas mães chegaram a procurá-la para manifestarem contentamento pelo fato dos filhos estarem aprendendo a ler.

Geralmente, não eram afetivas com as crianças, não tinham muita didática e manifestavam desconhecer a realidade vivida pelos alunos. Observei alguns momentos em que, por exemplo, a professora reclamava constantemente da camisa de um aluno por estar sempre aberta, mas ela não percebia que as casas dos botões eram muito grandes. Essa mesma professora fazia referências individuais, em voz alta, perguntando à classe quem havia levado bilhete para casa e as crianças, em coro, davam os nomes dos colegas. Para explicar a ordem crescente aos alunos, cuja maioria morava em barracos, ela utilizava o exemplo da "mamãe em casa": *"quando a mamãe levanta ela primeiro vai ao banheiro, escova o dente, penteia os cabelos, faz o café, arruma as camas, limpa o chão, vare com a vassoura, passa pano, limpa o quarto, a cozinha"*. As crianças se entreolhavam e algumas perguntavam em voz baixa: *"banheiro?"*, *"quarto?"*.

Em uma outra sala, observei que todos os cadernos estavam encapados. Segundo a professora, o material era comprado pelos próprios alunos e guardado no armário da escola pois, se fosse levado para casa voltaria em péssimo estado, ou os alunos esqueceriam de trazê-lo. A professora também comentou que essa foi a pior classe dos seus vinte anos de magistério. Percebi que valorizava muito pouco os alunos e sempre fazia referência à lentidão deles em aprender: *"Alguns estão há três anos no Ciclo Básico e não conseguem aprender nem a unidade e nem a dezena"*.

Consegui ficar com uns cinco alunos e, individualmente, fiz com eles algumas contas de adição e subtração. Foi uma experiência boa de ser vivida. Crianças que não se interessavam pelas atividades conseguiram fazer todas as contas e demonstraram contentamento, não porque acertaram, mas porque compreenderam a forma de fazer a operação. Um aluno sabia calcular as contas de cabeça, mas não entendia a explicação da professora quanto à disposição dos números no caderno quadriculado. Depois que ele entendeu, terminou a tarefa rapidamente. Havia uma outra aluna que não conseguia lidar sozinha, com os palitinhos que deveriam auxiliá-la nas contas de soma e subtração, mas foi só fazer alguns contas com ela e o resultado foi positivo.

Para a professora, a maioria dos alunos necessitaria de acompanhamento individual, mas como não podia fazer isso, pois a classe era muito grande, o que ela tentava fazer era, com uma certa frequência, chamar alguns dos alunos até sua mesa e acompa-

nhar o aprendizado. Na realidade, a professora culpava os pais por essa situação, pois *"abandonam os filhos e não se importam a não ser no final do ano quando querem que eles passem de ano a qualquer custo"*. A relação com os pais também pareceu não ser das melhores: *"nas reuniões de pais, eu percebo o 'olhar de ódio' de algumas mães, quando eu falo para elas que eu não recebo aluno sujo, com piolho e fedido, pois para mim pobreza não tem nada a ver com sujeira"*.

Essa professora já teve problemas com um aluno da classe que atualmente tem doze anos e não admitia que se chamasse a sua atenção. Uma vez, ela tentou colocá-lo para fora da sala, ele não queria ir, mas quando decidiu sair, disse para a classe que dava graças a Deus de se livrar "daquela bruxa". A professora o expulsou a tapas. Agora, ela não o enfrentava mais, pois tinha medo da reação que ele poderia ter. Na realidade, ela o ignorava. Um detalhe, revelado por essa professora, era que a sua casa, situada nas proximidades, já havia sido assaltada quatro vezes e, por acreditar no envolvimento de alguns alunos, ela resolveu não se indispor mais contra eles.

A maioria dos professores reclamou da "Jornada Única" (9), pois os alunos permaneciam muito tempo nas salas e além disso, as aulas eram interrompidas constantemente sem que houvesse uma seqüência entre elas. Para uma das professoras, o período de quatro horas era bem melhor do que o de seis horas: *"o aluno tem uma aula de cinquenta minutos, começa a esquentar, toca o sinal e a classe sai para a Educação Física, Educação Artística, e assim vai indo até o final do período. Nas aulas de Educação Física e Educação Artística, o professor não tem material para trabalhar com os alunos, então dá atividades descoordenadas, não havendo ligação entre as aulas, o que dispersa ainda mais as crianças"*.

No meu último dia de observação desse período, acompanhei uma classe diferente das outras. A aparência dessas crianças não era semelhante à das outras pois estavam bem vestidas, calçadas, agasalhadas, sem aquelas manchas no rosto, causadas por subnutrição.

(9) A Jornada Única estabelece, através do decreto número 28.170 de 21/01/1988, o funcionamento do Ciclo Básico em turnos de seis horas diárias, totalizando 30 horas semanais da jornada discente. Na jornada semanal do aluno são garantidas atividades de expressão artística e expressão corporal através de aulas de Educação Física e Educação Artística. O professor que atua no Ciclo Básico tem uma só classe com jornada de 40 horas aulas semanais. Conforme Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Ciclo Básico: Legislação e Normas Básicas, pp. 19 e 20.

Após determinar os lugares dos alunos nas carteiras, a professora recomendou "boa educação" por causa da minha presença, e, em seguida, solicitou que todos ficassem de pé para rezarem e cantarem. A professora também não admitia que os alunos conversassem, pois na sua opinião, o barulho atrapalhava o aprendizado. Numa referência ao método da Emilia Ferreiro (10), onde as crianças podem ficar à vontade, ela afirmou preferir o método tradicional de alfabetização pois *"nas escolas onde existe o método não está havendo uma supervisão e, além disso, ele é muito trabalhoso"*.

As crianças tinham um cabeçalho pronto, feito num pedaço de cartolina, que deveria ser copiado no caderno todos os dias. Durante a aula, houve várias interrupções. Numa delas, a professora lembrou que o dia seguinte era "dia do índio" e pediu aos alunos para cantarem a "música do índio". Passados os cinquenta minutos, os alunos fizeram nova fila, pois estava na hora da aula de Educação Física. Todos foram para o pátio e eu os acompanhei. Lá, eu reconheci o irmão de Marta (11) que ajudava o professor de Educação Física, organizando filas, distribuindo

(10) Emília Ferreiro pertence à escola do epistemólogo e psicólogo Jean Piaget. Essa autora fundamenta os processos e as formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e a escrever. Conforme Emília FERREIRO & Ana TEBEROSKY, Psicogênese da língua escrita, passim. Alguns técnicos da rede estadual de ensino basearam-se em suas obras para formularem um método que oferecesse subsídios operacionais aos professores que alfabetizam as crianças do Ciclo Básico.

(11) Marta pertencia ao Projeto Comunitário dos Menores do Jd. (...). Ver, a respeito, p. 175.

bolas, explicando um jogo que ele mesmo conduzia. Fiquei sabendo que estava suspenso há mais de quinze dias porque sua avó não compareceu à escola. A direção parecia não suspeitar que a mãe do garoto havia sido assassinada, que a avó era alcoólatra, espancava os netos e dificilmente teria condições de ir à escola para ouvir reclamações dos professores. Comentei esse fato com o professor de Educação Física que imediatamente conversou com a diretora substituta. Após o recreio, observei que o garoto estava na fila de sua classe, pronto para entrar em aula. Será que ele estava querendo exatamente isso?

Voltemos para a aula de Educação Física. O professor batia a corda para as meninas, falava aos garotos para "jogarem uma bola", mas não jogava com eles e nem os orientava. Quanto às meninas, pediu a elas que cantassem as músicas da Xuxa. Elas formaram um grupinho e simularam um Show. O professor encostou-se numa parede e ficou observando. Algumas alunas não gostaram da brincadeira e se aproximaram de mim. A nossa conversa girou em torno das brigas com as colegas de outra classe. Uma delas, de sete anos, havia levado um soco no estômago e disse ter revidado, atirando uma pedra na menina que cometeu a agressão. Uma outra garota, apedrejou a casa de uma colega, porque ela bateu no seu irmãozinho de cinco anos. Perguntei a elas se faziam isso na escola e me responderam que não, pois poderiam ir para a diretoria "e a diretora é brava". Terminando a aula de Educação Física, os alunos formaram uma fila e começaram a cantar repetidamente o trecho de uma música em homenagem ao Corinthians. Achei graça e

perguntei sobre o "timão", que eles conheciam profundamente. Animados, eles me contaram sobre os jogos anteriores, as vitórias, os adversários e os jogos a serem realizados. Um grupo de alunos estava muito contente, pois havia feito vinte e seis pontos durante o jogo de futebol dessa aula. Com essa efervescência toda, foi impossível manter a fila, conforme a recomendação da professora. Todos corriam e ao se aproximarem da sala diminuíram a velocidade, pois eram esperados pela professora que os recebeu com um sorriso.

Olhando mais de perto o movimento dessas crianças passei a perceber que elas, apesar das aparências, não eram tão diferentes das outras, mas talvez soubessem dissimular melhor uma "duplicidade" que as protegia um pouco mais das normas rígidas da instituição. A "pacificação" da sala de aula era apenas um dos lados, pois esses alunos também enfrentavam atos violentos e exprimiam uma vivacidade que era aparentemente apagada na sala de aula.

Nesse último recreio do período da manhã, os alunos se aproximaram mais, pois queriam saber "coisas" a meu respeito. As crianças do Projeto Comunitário disseram aos colegas que já me conheciam e falaram sobre as entrevistas, as brincadeiras com o gravador, os passeios que fizemos juntos.

Apesar da agitação do recreio, observei que as crianças interessadas em me conhecer ouviam os colegas com atenção e aproveitavam para fazer outras perguntas. Foi um dos momentos mais gratificantes da pesquisa, pois eu pude sentir no "aqui e agora" aquela "pulsão de estar junto". Eles não estavam interessados em saber se essa pesquisa os ajudaria em alguma coisa, mas apenas perceberam que podiam se aproximar, tocar não só em mim como naqueles que estavam partilhando suas histórias. Havia uma reação em cadeia toda vez que dávamos detalhes de nossas vidas. Quando falei a minha idade, muitas crianças se espantaram e começaram a fazer comparações com a idade de suas mães, a falar sobre elas. Tocou o sinal, ficou uma emoção danada. Foi um encontro provisório, cheio de detalhes que não foram falados mas que se deram em pequenos gestos. Formaram-se as filas e retornamos para a sala de aula.

As observações feitas no período da manhã não revelaram grandes novidades. De modo geral, os professores mostraram-se desanimados, abatidos, ministrando aulas repetitivas, monótonas e sem interesse para o aluno.

A sala de aula era o lugar onde se devia obedecer, aprender, comportar-se "direitinho" e não de se viver a possibilidade "do que é que se vai poder fazer juntos" (12).

(12) Claire COLOMBIER e outros. A violência na escola, p. 65.

As regras não eram discutidas, os conflitos desviados e quando os professores não conseguiam abafar a desordem, a insubmissão, culpavam a família, a favela, a estrutura econômica, colocando o problema fora da escola. É evidente que os problemas familiares, econômicos, políticos, emocionais interferem no desenvolvimento dessa violência cotidiana na escola, mas eu também acredito na existência de uma violência específica, gerada no interior da própria escola. Essa violência e as modulações que ela assume serão o fio condutor das observações a serem feitas nos períodos da tarde e da noite.

UMA INTERRUPTÃO - OS PROFESSORES ENTRAM EM GREVE

Após a permanência de uma semana entre os alunos e professores da manhã, um acontecimento veio suspender, temporariamente a continuidade das observações. No dia 21 de abril de 1989, os professores decidiram entrar em greve.

Os pais foram reunidos no pátio e, informados sobre a paralização das aulas, voltaram para casa com seus filhos. Os professores permaneceram na escola decidindo sobre os procedimentos a serem tomados durante essa fase.

Aproveitei a oportunidade para conversar com os professores a respeito da pesquisa. Disse a eles que eu sentia uma cer-

ta desconfiança em relação ao meu trabalho na escola. Surpresos com a minha intervenção eles se encorajaram e começaram a falar: "eu dou minha aula muito bem, mas não estou acostumada com gente diferente na sala. E você vem anotando as coisas, como estivesse fiscalizando a gente. Nós somos muito criticados por todos que vêm aqui"; (...) as pessoas vêm aqui (...) a gente mostra, a gente fala e depois quando o trabalho sai publicado, sai diferente de tudo o que a gente falou. Minha colega processou a (...) porque ela distorceu o que ela tinha dito"; "(...) você apareceu, perguntou se podia assistir a aula. Eu não sei se quando a diretora falou sobre você, eu estava no banheiro, eu pensei que você fosse ficar uma aula, mas ficou até 12:30, anotando as coisas. Eu sabia que você vinha, mas não sabia direito o que você vinha fazer. Eu estou acostumado com gente, tipo coordenadora pedagógica, que vem uma aula, dá uma sugestão para o meu trabalho, mas, você veio, anotou e saiu sem falar nada. Eu não sei se você percebeu que eu procurei fugir de você, quando você quis me entrevistar, e depois você pediu para gravar".

Interessante observar que em nenhum momento ocorreu a esses professores pedirem a mim ou à direção maiores esclarecimentos sobre a pesquisa. Enquanto os alunos se interessavam e não paravam de me questionar, os professores que pareciam acuados diante da pesquisadora, estrategicamente minavam, com o silêncio, a desconfiança, a relação que poderíamos ter. Mas foi essa mesma hostilidade inicial que possibilitou uma aproximação maior, pois ao se aguçar o confronto entre observador e observados foi mobi-

lizado um outro movimento que, dando suporte a uma coesão, ainda que provisória, permitiu a continuidade da pesquisa. Essa ligação foi permeada de conflitos que constantemente intervinham e alteravam as formas de nosso relacionamento. Acredito que esse antagonismo vá continuar existindo até mesmo após o término desse trabalho, pois não será possível retratar a "realidade" da escola como se eu pudesse traduzir com transparência tudo o que lá observei em relação aos professores, ao diretor, aos alunos.

O que me parece importante é que haja sempre as possibilidades de um confronto onde as forças de atração e repulsão possam sustentar a coesão de certos grupos que expressem ao mesmo tempo similitudes e oposições. Refiro-me aqui à formação não de uma "comunidade abstrata", mas de "comunidades" ou, como diria Maffesoli, de "tribos" que respeitam as diferenças entre seus membros e as integra num conjunto que preserva a autonomia de cada um. Por sustentar as diferenças, essa unidade exprime conflitos, inimizades que à semelhança de um fermento dá solidez aos agrupamentos, permitindo a formação de uma resistência, ou de uma "solidariedade orgânica" capaz, não apenas de se opor a qualquer tipo de ataque externo, mas também de relativizar o poder de um comando central e único.

A REUNIÃO COM OS PAIS - UM CONFRONTO VIOLENTO

No dia 31 de maio de 1989 houve uma reunião para informar aos pais dos alunos sobre o movimento grevista. Embora não tivesse participado, fiquei sabendo, através dos professores, que os ânimos ficaram tão exaltados que pais e professores chegaram a trocar insultos, criando uma situação que só não resultou em pancadaria porque alguns pais intervieram.

Fui convidada para uma segunda reunião, realizada no dia 7 de junho de 1989. Quando cheguei na escola, o pátio estava organizado de modo a receber um grande número de pessoas: muitas cadeiras, um microfone ligado a uma caixa acústica e uma mesa separando os pouquíssimos pais presentes de um grande número de professores que, desta vez, vieram melhor preparados para o encontro.

A diretora tomou a palavra dizendo que a reunião deveria começar, apesar da presença de poucos pais em comparação com a assembléia realizada anteriormente.

Um dos pais tomou a palavra dizendo-se "envergonhado" pelo acontecido e a diretora manifestou seu repúdio à forma como eles se dirigiram aos professores, fazendo um apelo: "*(...) se os pais falam dos professores daquele jeito na frente dos filhos, como os filhos não agirão em sala de aula com os professores? Por*

esse motivo eu peço que os pais tenham um pouco mais de cuidado com as palavras, pois esse é um modo pelo qual os alunos aprendem a desrespeitar os professores".

Outros se manifestaram fazendo discursos inflamados sobre a vocação do professor, a diferença entre a escola pública e privada. Os pais ouviam em silêncio, mas expressavam preocupação porque, apesar de os presentes apoiarem os professores, eles estavam mais interessados em discutir soluções que impedissem seus filhos de perderem o ano letivo. Após a fala dos professores, uma mãe aflita perguntou: *"mas o que podemos fazer? Eu gostaria de cobrar do governador as promessas que ele fez para os pobres, carregando e beijando criancinha na TV, mas como é que a gente vai colocar a boca no trombone?"* Um pai sugeriu o uso da televisão para protestarem e reivindicarem a melhoria do Ensino Público. Desqualificando a proposta, uma professora perguntou: *"vocês tem esse dinheiro para usarem a televisão?"*. Estrategicamente, a diretora levantou e disse que já havia algumas formas dos pais ajudarem, como por exemplo, assinando abaixo-assinados, divulgando o movimento dos professores e colaborando com o "caminhão do Querçãõ" (13). Nesse momento, uma das mães pediu a palavra e jus-

(13) O "caminhão do Querçãõ" (referência ao governador Orestes Quércia) foi inventado pelos professores numa alusão irônica ao "caminhão do Faustão" que, patrocinado por uma rede de televisão, se dirigia semanalmente a uma cidade do Estado, solicitando à população o envio de cartas. Quem fosse sorteado levaria todos os prêmios que estivessem dentro do caminhão. Cada pessoa chegava a mandar para o "Faustão" de seiscentos a cinco mil cartas. Os professores tinham a intenção de pressionar o governador, enviando-lhe toneladas de cartas que manifestassem a solidariedade da população ao movimento grevista.

tificou a ausência da grande maioria dos pais fazendo referência à viagem do governador que, uma vez ausente do país, impossibilitava viabilizar qualquer solução para os problemas. Uma outra mãe também justificou, mas sem concordar, a agressão dos pais na última reunião, pelo fato deles não entenderem porque somente agora tinham sido chamados. Um pai sugeriu então que todo o início de ano se fizesse uma reunião. Nesse momento, uma professora, pedindo um aparte, disse: *"mas, que não me venham bêbados, por favor, eu tenho vinte anos de magistério e nunca vi uma coisa como àquela"*. Todos riram ...

A diretora encerrou a reunião com as seguintes palavras: *"é melhor poucos pais, de boa vontade, como vocês, do que aquela multidão desorganizada que não leva a nada. É como dizem, a questão é qualidade e não quantidade"*.

Enquanto no primeiro encontro, os pais dominaram a situação, no segundo, os professores monopolizaram e readquiriram o controle no encaminhamento da reunião. Mas, qual seria a lógica interna desses acontecimentos?

Uma diferença muito grande os separava e ela expressou-se na polêmica maior entre pais e professores, que ficou em torno do salário de cada um dos lados. Uma professora havia dito, na assembléia anterior, que ganhava trezentos cruzados novos e o seu aluguel havia passado para trezentos cruzados novos. Uma das mães retrucou, dizendo à professora que ela poderia alugar um quarto

do seu barraco por cinquenta cruzados novos. Os mais exaltados não se conformavam com a queixa dos professores, pois a renda familiar de muitos pais não chegava, na maioria dos casos, a cem cruzados novos.

O importante aqui é o confronto que se estabeleceu a partir do momento em que as diferenças salariais foram explicitadas. Apesar do tumulto do primeiro encontro, criou-se uma solidariedade gerada pelas posições que foram sendo tomadas e pelo arranjo, através do qual, as diferentes forças puderam ser medidas. Essa luta os pais venceram. Na segunda reunião, os professores procuraram neutralizar o conflito, organizando o ambiente, demonstrando-se magoados, preferindo os pais de "boa vontade" aos "desorganizados", que "bebem" e são "agressivos". Mas essa tentativa de "pacificação" foi inútil porque os pais que estiveram presentes, ao justificarem os atos dos ausentes, de uma certa forma, apoiaram esses pais e solidarizaram-se com eles. Em outras palavras, as rupturas permaneceram e somente a realização de novos encontros poderia criar condições para a formação de uma solidariedade interna provisória, abrindo a porta para um novo equilíbrio que também não seria pacífico, mas conflitual.

Infelizmente, não fiquei sabendo de outros encontros onde essas forças pudessem novamente entrar em confronto, favorecendo novas formas de agregação e também de conflito.

No dia 11 de julho de 1989, com o reinício das aulas, retornei à escola.

OS ALUNOS DA TARDE

Nesse período, percorri várias classes de terceira à sétima séries. Durante cinco dias de observação, procurei conversar com os alunos sobre o tema da depredação escolar. Geralmente, eu iniciava a conversa explicando a pesquisa e perguntando o que eles consideravam violência. Somente duas quartas séries se interessaram em discutir o assunto, as outras, não quiseram fazer comentários a respeito, pois os alunos permaneceram em silêncio e aparentaram não entender muito bem do que eu estava falando. Não insisti, apenas solicitei uma redação sobre violência que frequentemente era entendida como mais uma tarefa a ser cumprida por eles.

Como os alunos concebiam a violência

Nas quartas séries, os alunos falaram em "*porrada*", "*facada*", "*guerra*", "*briga*".

Em relação à escola, contaram alguns casos que os envolviam diretamente: *"um elemento estranho entrou aqui e bateu em mim"*; *"a senhora tem que ver a violência quando a gente trás lanche e apanha dos outros"*. Perguntei a quem estava se referindo, e a aluna respondeu: *"Ah! Eu não sei, mas eles esperam na saída para bater"*; *"A senhora perdeu a violência no fundo da sala"*.

Os alunos atribuíram essa violência ao *"ódio"*, *"vingança"*, *"às vezes começa como brincadeira e depois engrossa"*.

Quanto aos desenhos e filmes violentos, uma das classes se dividiu. Metade dizia que filmes violentos levavam à violência: *"imita"*, *"quer fazer igual"*, mas para a outra metade: *"depende da pessoa, não é porque ela assiste o desenho que fica violenta. Às vezes começa com uma brincadeira"*.

As piadas, as gracinhas e as zombarias

De um modo geral, os alunos se distinguiam por um movimento permanente de inquietação, enquanto os professores se esforçavam em domar essa inquietude.

A todo instante, os alunos perguntavam as horas, diziam que estavam com sono, cansados: *"já são quatro horas"*, *"já está na hora do café"*, *"quanto falta?"*. Observei os movimentos repeti-

tivos que faziam nas carteiras: balançavam as pernas, puxavam os próprios cabelos, passavam as mãos no rosto. A situação só aliviava quando alguém fazia ou falava alguma coisa engraçada e isso eles inventavam do começo ao fim a aula.

Algumas piadas eram muito divertidas, mas os professores não suportavam qualquer tipo de zombaria. Numa aula de História, por exemplo, a professora falava sobre as conquistas de Portugal: As índias, as especiarias, as descobertas, etc. e, no meio da explicação, um aluno comentou: *"Já pensou se não fosse o Pedro Álvares Cabral?"*. A classe inteira olhou para o colega e perguntou: *"O que teria acontecido?"*. Ele respondeu: *"Se não fosse ele te trazido a canela, a gente não faria tempero"*. A gargalhada geral não interrompeu a professora que continuou dando a matéria sem fazer qualquer observação.

Nessa mesma sala, havia uma aluna que ficava atenta ao movimento da classe para alertar a professora com referência a alguns enganos que ela cometia: *"mas professora, a senhora já chamou o (...), agora é a vez de (...); mas a senhora não disse que ia dar história?"*. Os alunos achavam engraçado e, em voz baixa, ajudavam a garota nas observações que deveria fazer à professora. Chegou um momento em que a professora não aguentou mais e pediu respeito: *"a professora sempre está certa, ela sabe o que está fazendo, não se preocupe com o andamento da aula. Perca essa mania de sempre querer passar na frente da professora"*.

Alunos de uma outra sala, ao me verem entrar, apontaram uma determinada carteira: *"é melhor dona, é mais alto"*. Quando sentei eles me disseram: *"Ela (a professora) enche a lousa três vezes"*, *"hoje, que a senhora veio, ela vai dar mais"*.

Essa foi uma das turmas mais silenciosas em que fiquei e, alguns minutos depois fiquei sabendo porque. Enquanto os alunos faziam uma cópia, a professora conversou comigo: *"a classe está silenciosa porque eu dei a um aluno o prazo de uma semana para ficar quieto, do contrário, não entraria mais na sala. Ontem, eles conversaram muito e eu deixei, mas quando tocou o sinal, tiveram de ficar para copiar a lição não terminada. Hoje, com a sua presença, estão desconfiados, achando que você veio fiscalizar o comportamento deles"*.

Uma vez acostumados com a minha presença, que não deixou de reforçar o lado controlador da instituição, os alunos passaram a conversar mais, a circular pela sala para pedirem material emprestado, para se visitarem ou até mesmo trocarem figurinhas.

As gracinhas, as piadas pareciam representar um meio de expressão que os alunos encontravam para quebrar a uniformidade da classe onde nada de marcante ou de particular favorecia o interesse, o "sabor" pelas aulas.

Como afirma Maffesoli, as zombarias não enfrentam os poderes frontalmente mas usam de ardis, de rodeios para se contrapor à normalização e à domesticação dos costumes. A ironia, as tiradas, os rumores, os trocadilhos, como elementos estruturantes da violência, são mecanismos que impedem essa domesticação, abrindo uma brecha, uma falha na lógica da dominação (14).

Essas atitudes não faziam parte de um plano conscientemente elaborado pelos alunos, mas eram um misto de acomodação e resistência. É "divertido", é "emocionante", como eles mesmo diziam. Ou seja, era uma forma de usufruírem o tempo que passava e, ao afirmarem os direitos do presente, os alunos acabavam, ainda que de modo precário, reduzindo a radicalidade da instituição.

O lugar do professor e dos alunos

Pude encontrar vários tipos de professoras. Algumas ensinavam de forma monótona e repetitiva. Usavam e abusavam das cópias, das leituras e de exercícios que eram colocados compulsivamente na lousa, sempre com a ameaça de: "*terminem logo que eu vou apagar*". Outras professoras se utilizavam de uma didática diferente, procurando manter o interesse do aluno. Geralmente, eram

(14) Michel MAFFESOLI, O tempo das tribos, pp. 74 e 75.

muito rápidas pois procuravam acompanhar a "agitação" da classe. Não havia muita discussão, sempre uma atividade sucedida a outra e os alunos não ficavam parados. Uma dessas professoras me fez o seguinte comentário: "*(...) eu não fico preocupada com chiclete, se está de boné, se eles falam entre eles, desde que seja sobre a matéria. Eu os trato como gostaria de ser tratada na escola. Tem dias que eles estão muito agitados, então eu páro a aula e pergunto o que está acontecendo e eles contam os problemas deles. São problemas familiares. Eu não dou conselhos, pois acho que já ouvem conselhos demais. Fico só de ouvinte pois acho que eles querem desabafar*". Mesmo assim, os conflitos eram permanentes. Um aluno não queria ir à lousa e quando mudou de idéia, a professora não permitiu mais que ele fosse. Estava pronta mais uma cena onde professor e aluno começaram a brigar: "*- então não vai*", "*-então não vou fazer mais nada*", "*-então não faça, quem vai ser prejudicado, é você*". O aluno permaneceu quieto na carteira e ficou uma boa parte do período sem fazer absolutamente nada.

Alex (15) era dessa sala. Durante o período que estive lá, ele não conseguia ficar sentado e também não demonstrava interesse pela aula. A sua atividade consistia em distribuir "decalque de chicletes" para os colegas. Eu me aproximei tentando fazer, juntamente com ele, as operações de matemática. Mas, ele

(15) Alex pertencia ao Projeto Comunitário dos Menores do Jardim (...). Ver, a respeito, o capítulo IV "Tateando no escuro", p. 182.

sabia fazer as contas e explicou para mim que podia chegar até o resultado sem precisar repetir todo o processo das operações. Alex conhecia o mecanismo e não decorava a tabuada pois, segundo ele, para utilizá-la bastava perguntar aos colegas. Fui para o meu lugar.

Os meninos e as meninas do Projeto Comunitário dos Menores do Jardim (...)

Existiam alunos que impunham sua indiferença pela própria maneira de se expressarem corporalmente. Se eles cometiam alguma indisciplina ou se faziam comentários bizarros, esses eram imediatamente relacionados a um desvio de comportamento do tipo: "desvio sexual", "esquizofrenia".

Acusado de "mostrar tudo para as meninas" um aluno foi expulso da sala. Conversando com o garoto, após as aulas, perguntei como se sentia e ele me respondeu: *"eu sei que o que elas falam para mim é para me ajudar, mas elas não sabem o quanto me magoam com isso (...). Eles (referindo-se aos colegas) não gostam de mim porque sou prepotente. (...) eu preciso da escola, mas não é só eu, ela também precisa de mim"*. Esse garoto representava um fardo a mais, que os professores pareciam "carregar". Para entendermos isso basta apreender o comentário de um deles: *"Além de todos os problemas que temos, esse daí é gay"*.

Um outro aluno, que tinha um bom nível de aprendizado, costumava fazer afirmações estranhas, como por exemplo, ter recebido cartas do presidente Sarney, ter tido contato com seres de outros mundos, ter sido visitado por alguns russos que estavam perseguindo uma determinada pessoa.

Os alunos mais indisciplinados ou marcados por uma diferença: "favelado", "gay", "esquizofrênico", "agressivo", eram tidos como nocivos e merecedores de uma atenção especial no sentido de serem "trabalhados", "recuperados", mas, quando isso se tornava impossível era preciso que eles saíssem da escola. A comunidade também pressionava a direção para que os "indesejáveis" desaparecessem. Foi o caso de José (16), que estudava no período da manhã e de outras crianças da favela que acabavam sendo transferidas para outras escolas ou abandonavam os estudos.

Na conversa inicial, com a assistente de direção, ela comentou que percebia "nesses elementos momentos de docilidade", mas não era sempre possível "resolver" o problema deles. Acredito que a "docilidade" seria um dos aspectos, entre outros, a serem integrados a outras diferenças, não apenas dos alunos, mas dos professores também. Esses alunos portavam "desvios" que cristalizavam desejos coletivos não conscientes. Toda sala de aula tinha um mais "engraçadinho", um mais "terrível", um mais "violento" e a classe incentivava esses colegas exprimindo através deles o seu "querer-viver" que superava a particularidade dos alunos.

(16) Ver o capítulo IV "Tateando no escuro", p. 159.

Há nesta análise uma "lógica da despersonalização" (17) que se inscreve no "sentimento partilhado". Acredito que a escola não tenha condições de "resolver" os problemas desses alunos mas poderia "negociar" com eles, não os exorcizando, mas os integrando segundo regras variáveis que ponderassem a forte carga de heteronomia que eles representavam. Como dizia Alex: "Eu preciso da escola, mas não é só eu, ela também precisa de mim". Mesmo que a tendência da escola seja dirigir tudo para a unidade, ela não pode igualar as diferenças "denegando" o papel dos "marginais" porque a própria heterogeneidade da sua estrutura aponta a impossibilidade dela existir sem eles. Ao excluí-los, os desviantes retornam na figura de outros que tentam compôr e se definir em relação à escola. Se esta não souber estabelecer o jogo da diferença, a irrupção de tumultos, cada vez mais violentos e incontroláveis será fatal. Isto não significa que, ao acolher o "mau aluno", o "problemático", as relações na escola tornem-se magicamente harmoniosas. Ao saber entrar em contato com eles, a escola passaria a reconhecer não apenas a docilidade ou a agressividade das pessoas, mas uma globalidade conflitual onde amor e ódio, ternura e crueldade engendrariam, apesar das hostilidades e das oposições, possibilidades de reconciliação, pois reconheceria nos antagonizadores o seu próprio fundamento. A qualidade das associações dentro da escola talvez pudesse ser alcançada se ela desenvolvesse a capacidade de gerir as contradições.

(17) Michel MAFFESOLI, O tempo das tribos, p. 112.

Cada vez mais estamos nos dando conta que não se pode mais separar e particularizar bons e ruins, ordeiros e desordeiros, normais e anormais. Todos nós somos "marginais" em relação a um determinado "centro", daí a importância de considerarmos a sincronia ou a "sinergia" (18) das forças que aglutinam elementos homogêneos e heterogêneos, contínuos e descontínuos.

Os "alunos da favela", os "marginais", os "bagunceiros", os "depredadores", ao entrarem em contato com o quadro institucional da escola e suas formas de violência, passam a fazer parte de um todo que, se os aceita, pode constituir-se num sólido elemento de agregação coletiva, mas, se os nega, rompendo o vácuo entre ordem e desordem, destrói o equilíbrio que permite a coesão. Entramos aqui no plano de uma energia rebelde que tentará a todo custo destruir a quietude e a inércia pretendida pela escola.

A classe é o lugar onde se tece uma rede de relações, mas na medida em que o professor não consegue perceber essa teia ele concentra os conflitos ou na sua pessoa, ou em alguns alunos e não os desloca para o coletivo. Como não há reversibilidade de posições, forma-se uma rígida divisão entre aquele que sabe, impõe e aquele que obedece e se revolta (19). Dessa forma, cada um passa a ser movido por uma ordem, por uma obrigação que é impos-

(18) Michel MAFFESOLI, O tempo das tribos, p. 114.

(19) Clairo COLOMBIER e outros. A violência na escola., p. 65.

ta e não incorporada.

O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a tranquilidade na permanência desse lugar. A ordem é necessária, cabendo ao professor estabelecer os limites da realidade, as obrigações escolares. O professor desempenha um papel violento e ambíguo. De um lado, ele tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações, das normas, porém, ao mesmo tempo, ele desencadeia outros dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida. O grande problema talvez esteja no fato de o professor se concentrar apenas na sua posição normalizadora achando que com isso ele conseguirá eliminar os conflitos. Mas, as efervescências da sala de aula marcada pela diferença, pela instabilidade, pela precariedade, apontam para a inutilidade de um controle, de uma planificação racional, pois os alunos buscam, de modo espontâneo e não planejado, o "querer-viver" que por ser irreprimível impede a instalação de qualquer tipo de autoritarismo. Quanto maior a repressão, maior a violência dos alunos em tentar garantir as forças que assegurem a vitalidade deles enquanto grupo e enquanto "personas".

Quando o professor experimenta a ambigüidade do seu papel ele consegue, juntamente com os alunos, "administrar" a violência intrínseca ao seu papel. Isso não significa que a paz rei-

nará na escola, mas que alunos e professores, por força das circunstâncias, serão obrigados a se ajustarem, a formularem regras comuns, os limites de fechamento e de tolerância. Portanto, nem autoritarismo e nem abandono (20). O professor ocupa o seu lugar limitador, mas ele também abre brechas que permitirão ao aluno "negociar" e a viver com mais intensidade a misteriosa relação que une o "lugar-escola" e o "nós-alunos" (21).

O recreio - uma válvula de escape

O recreio da tarde parecia um pouco mais tranquilo. O pátio não ficava tão superlotado porque os recreios do ginásio e do primário eram feitos separadamente. Apesar dessa divisão, o espaço ainda era pequeno, e os próprios alunos aparentavam estarem conformados: *"se abrir tia, os moleques pulam o muro e vão buscar lanche em casa"*. Nessa ocasião, eu perguntei a uma professora sobre a possibilidade de tirarem as grades e ela me respondeu: *"o recreio melhorou muito com essas grades, pois antes os*

(20) Claire COLOMBIER e outros, A violência na escola, p. 90.

(21) Maffesoli se refere à existência de pequenas tribos que se situam umas em relação às outras. Os membros dessas tribos vivem sua pluralidade ordenando e ajustando-se de maneira mais ou menos conflitual às suas diferentes máscaras. Essa "morfologia das redes" dá forma ao lugar, ao território que "traduz o aspecto emocional, o sentimento de pertença e a ambiência conflitual que esse sentimento induz". Conforme Michel MAFFESOLI, O tempo das tribos, pp. 200-208.

alunos se dispersavam e faziam até cocô nas canecas da merenda, jogavam os pratos para o outro lado do muro. Deus me livre tirar essas grades".

Em um dos recreios, observei um aluno corpulento que corria o tempo todo atrás dos colegas batendo neles. Depois, percebi que era uma brincadeira, pois enquanto ele corria, meninos e meninas também batiam nele que, como um touro ferido, distribuía socos em quem lhe havia dado as pancadas. Isso do início ao fim do recreio e naquele espaço minúsculo. Quando tocou o sinal, todos formaram fila. Eles estavam exaustos, suados e pareciam felizes da vida.

O momento crítico era após o recreio, pois os alunos não tinham vontade de retornar para as salas. Geralmente ficavam inquietos e a vontade de ir embora aumentava ainda mais. Mal chegávamos do recreio, os alunos me perguntavam: *"tia, que horas são?"*.

Toda a energia represada durante a aula transbordava no recreio, onde os alunos eram deixados livremente, mas confinados em um pequeno pátio, cercado de grades. O pouco número de funcionários impedia que os portões de ferro fossem abertos e, segundo o depoimento da maioria das pessoas, o recreio "melhorou muito". Acredito que sim, mas o que dizer das explosões desenfreadas, das brigas violentas que aconteciam durante as aulas, principalmente após o recreio? Será que não se transferiu o problema de um lugar

para o outro?

As brigas e sua ambigüidade

As classes eram agitadas e quando se interessavam por um assunto eles se envolviam, mas logo se aborreciam. A professora também não podia interromper o andamento da aula para dar uma orientação individual, pois os alunos aproveitavam o momento para andarem, conversarem, brigarem ou até mesmo correrem pela sala. Quando uma professora chamou a atenção dos alunos porque não deixavam que ela explicasse uma conta de subtração a uma aluna, um menino retrucou: *"ela vai demorar dois dias para aprender, dona"*.

As brigas não eram tão frequentes quanto no período da manhã, mas aconteciam e sempre se iniciavam por uma simples brincadeira. Presenciei algumas delas. Em uma quarta série, enquanto a professora e eu conversávamos, aguardando o sinal da saída, um aluno empurrou outro que acabou batendo com a cabeça na parede e permaneceu no chão sem conseguir levantar-se. A professora acudiu o garoto, pediu que eu ficasse com os alunos e levou os dois para a diretoria. Foi uma das minhas piores experiências dentro de uma escola. De modo incompetente pedi que me ouvissem e os alunos, todos juntos, começaram a gritar. Sentindo-me perdida, lancei mão, autoritariamente, do argumento chave: *"enquanto não ficarem quietos para me ouvirem, não vão sair"*. Tocou o sinal e aqueles

que desejavam sair pediam aos colegas que ficassem quietos. Todos falavam e estavam desesperados para irem embora. Finalmente, a professora chegou e eles saíram correndo da sala aos trancos e barrancos.

Acompanhei a professora até a saída e vi os policiais da Ronda levando para casa o garoto que caiu. O aluno que derrubou o colega foi marcado no "livro de advertência", mas parecia não estar muito preocupado, pois passados alguns minutos eu o vi equilibrando-se sobre os muros da escola. Um outro grupo de crianças estava no portão e ouvi um menino comentar: *"só por causa de um galo na cabeça, chamaram até a polícia para levar para casa"*. As crianças riram.

Um outro dia, também na saída, houve uma briga com direito até a torcida organizada, mas cheguei no final do "espetáculo" e as crianças já haviam se dispersado. Dos que ficaram, nenhum deles soube me dizer a causa da briga, simplesmente comentaram que havia sido "emocionante".

Enquanto permaneci no pátio, junto ao estacionamento, uma das professoras estava saindo furiosa, pois havia sido agredida verbalmente por um aluno. Algumas meninas que estavam comigo apontaram o garoto e me disseram: *"ele é brincalhão, mas é muito, muito (...)"* (não completaram a frase) *ele apanha do pai, o pai pega ele pelos cabelos, pela cabeça e atira contra a parede, dá nele com o chinelo ao contrário, a senhora tem que ver, eu já*

vi".

Esse menino e outros se aproximaram e me identificaram como a "dona da pesquisa violência lá". Conversamos um pouco sobre a relação deles com os pais: "Eu apanho"; "Meu pai me dá murro"; "Só uns oitocentos paus". Eles se afastaram, mas eu fiquei com eles, pensando na relação de causalidade que os professores geralmente faziam associando o ato de espancar ao de ser espancado.

Acredito que o bater nos colegas tem também uma especificidade dentro da própria escola que é impressionar, brincar, rir, mostrar coragem e força. Daí o comentário de um dos alunos: "Só por causa de um galo na cabeça, chamar até a polícia para levar para casa". Não estou querendo dizer que essas brigas sejam "brincadeiras" inocentes, e sim que não se pode isentar a escola como se a violência estivesse somente do lado de fora. Apontar os pais, a estrutura familiar, a estrutura econômica como responsáveis pela crueldade entre as crianças, é um dos aspectos da questão. O outro, diz respeito à violência que é gerada dentro da própria escola, não apenas porque ela é uma instituição homogeneizadora, controladora, que luta pela imposição do uno, mas também porque ela é a expressão de grupos em permanente conflito. Quanto mais a escola resistir em aceitar a heterogeneidade do seu campo e reforçar apenas o seu processo de uniformização, maiores e mais violentos serão os sobressaltos.

A violência entre os alunos representaria o que Maffesoli denomina o "hiatus irationalis" (22), pois ela impede que se atribua um crédito absoluto à "lógica do dever-ser". Na sua ambigüidade, as brigas expressariam não apenas ódio, raiva, vingança, mas também uma forma de interromper as pretensões do controle homogeneizador imposto pela escola. A existência dessa contradição é que possibilita falar em "teatralidade" pois, tanto nas brigas como nas brincadeiras, os alunos desempenham "papéis" que trocam entre si e se completam, exprimindo esse "jogo da aparência" onde múltiplas facetas se articulam umas em relação às outras. Existe nesse jogo uma duplicidade que, ao garantir a expressão de forças heterogêneas (de atração e repulsão), assegura a coesão dos alunos, pois eles passam a partilhar de emoções que fundam o sentimento da vida coletiva.

As redações

Somente três alunos pertencentes à terceira e quartas séries, fizeram a redação sobre o tema da violência. Os denominadores comuns dessas redações foram: a violência dos filmes, dos bandidos e a necessidade de mais policiais que protejam as vítimas dos assaltos: "se eu fosse um delegado eu colocava polícia

(22) Ver, a esse respeito, o capítulo I, página 56.

em todas as ruas. Para acabar com a violência". (aluno da quarta série); "a violência às vezes vem de casa por os pais decharem (deixarem) seus filhos vendo programas que não deve ver como: Rambo, Champion, etc. Os pais compra (compram) os revólver (revólveres) de brincadeira. Chega a certa idade que eles querem compra (comprar) um revólve (revólver) de verdade, eles começa (começam) atirar" (aluno da terceira série).

Para Maffesoli, o caráter fechado da escrita se opõe à abertura da fala que favorece a circulação de idéias, das emoções e dos afetos (23).

Embora o conteúdo das redações traduza os comentários feitos, em sala de aula, sobre a violência, a diferença era que durante os nossos encontros a importância da conversa estava menos no conteúdo do que nas trocas que se estabeleceram entre as pessoas, semeando um lugar e um tempo para expôr acordos e confrontos. Essa tensão das discussões é que possibilitou a comunicação, fazendo com que, no mesmo movimento, os alunos se colocassem uns em relação aos outros. Nas salas, onde predominou o silêncio, os alunos não responderam ao meu pedido de participação, fazendo "resistência" àquilo que poderia ser para eles a cobrança de mais uma tarefa. As redações perderam a sua força, pois na medida em que elas não retornaram ao grupo, deixaram de participar da mobilidade colocada em jogo no dinamismo da classe.

(23) Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 60.

OS ALUNOS DO NOTURNO

Considerado, pela diretora e por alguns funcionários, como o "pior" período da escola, eu havia feito em dezembro de 1988 uma entrevista coletiva com a participação de trinta alunos que pertenciam às séries de quinta à oitava. Minha intenção, com essa entrevista, era preparar um próximo contato com o grupo, mas, com a vinda das férias e a greve de quase oitenta dias, uma nova aproximação só veio acontecer sete meses depois.

Considero importante relatar aqui alguns tópicos dessa primeira conversa, pois ela servirá como pano de fundo às observações feitas em sete classes na segunda quinzena de julho de 1989.

O que é "depredar" para esses alunos

A maioria falou em: "pichar"; "quebrar carteira"; "estragar a escola".

Agitados, eles começaram a relatar fatos que caracterizavam os chamados "atos de vandalismo": "*primeiro dia de aula aqui eles estouraram o lustre*" (risos); "*soltaram uma bomba na escola*", *um aluno foi expulso porque bateu na professora*". Refe-

riram-se a esses atos como sendo "radicais". Quando eu perguntei o que era ser "radical" eles riram e disseram que logo eu iria saber.

Quem depreda o prédio?

Os alunos referiam-se tanto a pessoas de fora como de dentro da escola e diziam que a maioria dos que depredavam era conhecida deles, outros, afirmavam que: *"não conheço, tenho raiva de quem conhece"*.

Muitos "depredadores" são alunos : *"um aluno pôs fogo dentro da classe"; "(...) no começo tinha muito aluno, então era um rolo danado (---), então uns trouxeram bombinha, mais era uma bombona dona, a gente estava brincando de atacar bombinha, e tinha uns lá que estava com uma bombona, daí começaram brincar (---), daqui a pouco, (...) na hora que ela (a diretora) estava conversando (risos) estoura todo negócio lá e mata a professora"*.

Quais as causas dessas depredações

Os alunos apontaram a falta de segurança, mas alguns não concordaram: *"falta de segurança, não é não. Tem esse guarda que (...) de vez em quando bate nos alunos"*. Também reclamavam porque o guarda não os protegia daqueles que invadiam a escola para bater neles: *"invés dele 'catar' os caras que vem aí em frente da escola, eles vêm aqui dentro para bater nos alunos, invés de pegar os outros que está fora"*.

No período noturno, a escola dispunha de dois guardas, um, remunerado pela Associação de Pais e Mestres, e o outro, da Polícia Militar. Segundo os alunos, um deles *"não faz nada"*, *"não está inspecionando nada, ele fica lá no portão, ele só está inspecionando o portão, abrir e fechar"*; o outro *"ele acha, dona, que porque ele tem o nome de guarda aqui na escola ele pensa que ele é o tal (...) está 'folgando' com os alunos, dona, a senhora vai trocar idéia com ele, não tem conversa com ele, só se a senhora apelar para ele, sair na mão"*.

Curiosamente, uma aluna falou em inveja: *"dona, eu acho que é muita gente de fora que tem inveja dos que estão aqui dentro querendo aprender alguma coisa"*.

O que é a escola para esses alunos

Os alunos se referiam à escola de várias maneiras: "lugar onde se aprende", embora outros não concordassem: "mas ultimamente não está se parecendo isso não".

Também alguns concebiam a escola como um "circo", "um salão de dança", um lugar onde "se diverte", "um campo de concentração", "um bordel".

Por que um "bordel"? Quando as meninas desciam as escadas, os meninos ficavam escondidos num determinado lugar e se utilizavam de um espelhinho para ver as pernas das garotas: "mas também dona, as meninas vem com cada saíinha"; "sem espelho a senhora vê calcinha para todo lado".

Por que um "campo de concentração"? Para os alunos as brigas constantes entre eles justificavam essa denominação: "(...) se der um revólver para cada um, sai tiro"; "um ajuda bater no outro e assim vai (---), fica aquela guerra". As brigas, segundo eles, começavam por brincadeira ou porque um mexeu com a namorada do outro. Perguntei como solucionavam essas rixas e eles me disseram que eram "resolvidas pelo guarda".

No meio dos alunos, havia um rapaz e uma garota que pareciam funcionários da escola. Notei que a partir de um determi-

nado momento, todas as suas declarações visavam defender ou a escola ou a posição da direção: "(...) *escola tem aluno, tem professor, tem diretor, mas não é só aluno e professor que eu trabalho na escola, eu trabalho por amizade, pela união de todos e pela vontade de fazer uma coisa melhor*". Os alunos não perderam tempo e começaram a ironizar: "*pode se eleger vereadora*", "*tem o meu voto*", "*o discurso da educadora*".

Perguntei sobre o Grêmio Estudantil e o funcionário tomou a palavra dizendo que haveria grêmio na escola a partir do ano que vem. A classe não se manifestou. Indaguei a eles o que era um grêmio e ninguém soube responder. O funcionário interveio: "*Tem um montão de cargos lá, ele vai servir entre a direção e os alunos, caso (---) os alunos precisem de alguma coisa, o grêmio tenta resolver com a direção. O grêmio é para ajudar todos os alunos, (---), é só de alunos que tomam conta do grêmio e da escola*".

Os alunos não prestaram atenção e começaram a se interessar pelo "nazista" que já havia entrado na sala com o seu gravador. O "nazista" tinha aproximadamente quinze anos. Vestia uma camiseta preta que salientava a sua musculatura. Nas costas a legenda: "Garotos suburbanos - Punk-Rock". Tirando de sua mochila fitas de música estilo "heavy metal" formou uma rodinha de alunos em torno dele. Ao mesmo tempo que o grupo ouvia as músicas, prestava atenção na entrevista coletiva.

Observei que os alunos se fixavam somente naquilo que lhes interessavam. Quando algum aspecto da discussão os agradava, eles voltavam sua atenção, nem que fosse para criticar ou apoiar algum colega. Uma aluna, que estava querendo falar já há algum tempo, provocou o maior tumulto quando pensei que todos estivessem desligados em relação à sua fala. Ela dizia: "Eu tenho uma vida super difícil, não estou querendo me aparecer, nem nada, mas só quem tem uma vida difícil, trabalha. Para vim para a escola de noite é mais sacrífico, às vezes não janta, não toma banho, vem direto do trabalho". Foi o suficiente para que os colegas fizessem brincadeiras ridicularizando o esforço, o sacrifício e a falta de banho.

A classe não permitia que o discurso da instituição imperasse e sempre arrumava uma forma de desestabilizar o instituído, quer através de gozações, tumultos ou simplesmente por um silêncio estrategicamente apático e conformista.

Opinião sobre o noturno - porque o "pior" período

"(...) porque a maioria dona, a maioria da turma do noturno (...), nego de idade já, tipo dezoito anos, então não se preocupa, faz o que dá na cabeça (---). Acho que os alunos maiores assim de idade (...) acho que são piores do que criacinha pequena, porque criança de primário (...) não tem noção do que está

fazendo, certo?. Agora, eles não, a gente não, a gente tem noção, mas só querer bagunçar, mas isso em todo lugar, não tem jeito”.

A classe ouviu esse depoimento sem rejeitá-lo e acreditou que tenha agido dessa forma por dois motivos. O primeiro deles, é que a aluna pertencia à turma que liderava a classe e o segundo motivo, talvez esteja no fato dela se incluir ao grupo, na crítica que fez ao noturno.

Escola - um lugar de encontro

Os alunos afirmavam gostar da escola como um lugar *“onde todos se encontram, todo mundo aqui da classe, todo mundo está estudando hoje”*. Outros se queixavam quando não havia aula: *“(...) tem uns reclama que não tem aula, eu não, falar a verdade, quando fala que não tem aula aqui eu não acho bom, sabe por que?, porque eu fico lá em casa. Às vezes saio para a rua, mas aqui é melhor dona, porque aqui eu converso com todo mundo, me divirto, bagunço, lá fora, não”*.

Parecia que esse ponto de encontro ajudava os alunos a permanecerem na escola: *“(...) se agente for ligar mesmo, a gente não vem na escola, não estuda, acaba de destruir a escola (---). Muita amizade que a gente brinca muito, então vai passando (...)”*.

Os alunos culpavam os diretores por não darem apoio a eles: "(...) se os diretores chegassem para gente, falassem: a gente vai fazer isso (...) e aquilo, se eles dessem um apoio para a gente tentar fazer alguma coisa, mas a gente vai falar com ele, ele desanima a gente dona, eles falam: 'é, mas vocês bagunçam demais, não dá para fazer nada'. Eles desanimam a gente dona".

Eles pediam o apoio da direção, mas não pensavam em sujeitarem-se ao seu comando: "(...) talvez a gente não vai fazer o que eles está pensando, então eles pensam que é nós, mas eles também não dá apoio".

Os alunos reclamavam que os professores não acreditavam neles: "eu só ouço o professor falando que ninguém vai passar de ano, (---) a gente vai fazer uma prova dona, (...), a gente está sabendo, o professor está jogando na nossa cara que nós não vai passar de ano, desanima fazer prova".

Referindo-se à atitude controladora da administração, os alunos comparavam esses funcionários a um "guarda rodoviário": "(...) quer saber de uma coisa, essas diretora, inspetora, alguns professores que tem aqui dentro, serve para ser guarda rodoviário (risos). A senhora não pode fazer (---) mete a caneta, (...) às vezes o professor não entende a situação da gente. Tem alunos que eu sei que é quietinho, é um anjo (---). Eu não presto atenção, eu sou difícil de prestar atenção porque eu não consigo ficar quieto".

O aluno considerava o colega "quietinho" como aquele que não tem amizade na classe: *"ele está quieto porque não tem amizade com ninguém"*.

Os alunos também se revoltavam com o professor que não sabia lidar com os comportamentos heterogêneos: *"(...) muitos dos que bagunçam sabe fazer tudo dona, aprende, mas só que eles bagunçaram, eles (os professores) começa a falar que todo o mundo vai repetir, só que vai sobrar um da classe que vai passar só porque ele é quietinho"*.

Os alunos fizeram referência ao prédio, onde estavam anteriormente, como sendo um lugar onde havia festas, música: *"(...) tinha outra escola lá, sempre tinha sonzinho, festinha (---). Uma professora fazia aniversário, a gente comprava flor (---). Um aluno ia se formar, tinha festinha (...)"*.

Parece que os alunos tinham uma expectativa em relação à escola nova: *"(...) esse pessoal que veio de fora, gostava e invadia a escola para ver, porque gostava muito e quando veio para cá vieram estudar aqui por causa disso daí, mas só que a diretora começou decepcionar, falar que não ia ter porque a escola era muito grande (---)"*.

Segundo os alunos, todo o dinheiro arrecadado entre eles, pela direção, teria sido aplicado na compra de material que visasse a segurança do prédio: *"(...) nessa escola, essa profes-*

sora, diretora não sabem chamar a gente para fazer uma vaquinha (...) para comprar umas coisas que a gente gosta de fazer (...): trabalhos para Educação Artística. Sabe para que tem que fazer vaquinha, dona? Para trancar a escola, fazer presídio”.

O funcionário tentou justificar a colocação das grades alegando a falta de inspetores, mas os alunos protestaram: “(...) não tinha, agora tem, fecharam aqui, vieram colocar grade aqui na porta”.

Como gostariam que a escola fosse

As oposições se dividiam. Uns acharam que a escola é desnecessária. Ela existiria, mas “você não precisa utilizar”. A classe fez o maior tumulto ao ouvir o colega, mas ele permaneceu firme na sua opinião: “a escola tinha que ser assim, que você só aprendesse ler, escrever, e só, só isso”. Entre os que não concordavam havia um aluno que dizia: “se você não tem objetivo assim para aprender, você fala mal da escola?”. A discussão pegou “fogo”: “(...) que não existisse escola, mas tivesse uma noção do que ia ser a vida, certo?” afirmava um outro.

Um grupo me perguntou: “professora, para que tem curso de inglês aqui no Brasil?” imediatamente o aluno que defendia a não utilização da escola também perguntou: “para que geografia,

ingles, ciência?" e ainda, segundo um outro garoto: "a gente nasce sem saber mesmo, precisa trabalhar, precisa trabalhar".

No final da entrevista, alguns alunos se juntaram à professora para conversarem, outros ficaram junto ao "nazista" para ouvirem música e o restante da classe conversava comigo. Essa situação caracterizou para mim o que Maffesoli chamou de "desordem integradora" opondo-se à "ordem monovalente" que, ao contrário da primeira exige uma só atenção, uma ordem imposta, um único interesse, gerando, conseqüentemente, o desinteresse coletivo.

Todos esses depoimentos com relação a depredação, desde o período da manhã até o noturno me indicaram para a fertilidade de tudo aquilo que se gestualiza privilegiando a forma de uma existência coletiva. Ao falarem da "depredação", os alunos expressavam a "pulsão de estar junto" que tentava, através de vários mecanismos reapropriar-se de um espaço onde as pessoas se atraíam, se repeliam e davam organicidade à "arquitetônica do conjunto".

O movimento dessa entrevista coletiva funcionou como um guia no sentido de me fazer encontrar, durante as observações, os meios de esboçar as formas que estruturam essa organicidade. Ao invés de abordar a depredação escolar de frente eu tentei me utilizar das táticas, dos ardis que ela escondia, descrevendo os contornos de seu movimento que apontavam tanto para explosões ruidosas como para resistências pacíficas e silenciosas.

De onze a dezessete de julho de 1989 iniciei as observações no período noturno, percorrendo as séries de quinta à oitava.

A opinião desses alunos sobre a violência, de modo geral, não variou muito em relação à de seus outros colegas. O tema da violência apareceu relacionado ao uso da força física, às brigas envolvendo duas ou mais pessoas em luta corporal. Com relação à escola apontaram os "xingamentos", as "paqueras" que envolviam namoradas ou namorados de outros, a vontade de aparecer "para ver quem é o melhor", e as brigas entre os alunos que geralmente começavam "à toa", por uma "brincadeira".

A diferença em relação aos outros períodos, é que esses alunos apontaram também outras formas de violência diretamente relacionadas com a vida deles fora da escola. Em algumas classes foi importante observar não o conteúdo das falas, mas a circulação de idéias que esse assunto provocou. Os salários baixos, a greve dos motoristas e cobradores de Ônibus, as leis que "*só protegem os ricos*" foram discutidos num clima de desabafo e de revolta: "*tem mais gente pobre presa do que rico, eles têm dinheiro*". Nesse dia, muitos alunos não pagaram o ônibus, pois o movimento dos grevistas resolveu agir de modo a não cobrar as passagens dos usuários. Alguns alunos consideravam essa situação uma "bagunça" sendo necessário, segundo eles "*ter gente para por ordem*". Os outros não se conformaram e tentaram explicar: "*(...) não é bem assim, é que os cobradores e motoristas não receberam e*

como *eles não querem prejudicar a população eles estão deixando viajar sem pagar*". Os diversos depoimentos foram tecendo uma rede de comunicações entre eles. O barulho da sala aumentou. Era grande a tensão, mas ninguém monopolizou a fala que mediatizou emoções e afetos partilhados pelos alunos.

Preocupada com a "função demonstrativa" (24) daqueles depoimentos pedi a eles que desenhassem figuras, escrevessem temas relacionados com a nossa conversa. Foi como um golpe que, por instantes nos separou: *"eu não vou escrever porque eu estou cansado de dar sugestão, depois não dá em nada. A gente não tem o apoio da direção. Diretora, secretaria, tudo gente que ó, tem carro, é rico. Aluno é pobre elas não entendem nada"*. Naquele momento, eu percebi, em relação à fala a sua "faculdade de comover" que não está necessariamente vinculada à sua "função demonstrativa". Ao pedir a redação, racionalizei suas idéias, bloqueando a troca e a circulação das emoções, das frustrações, que agiam enquanto cristalizadores de um sentimento coletivo. Tocou o sinal e aborrecida fui para uma outra classe.

(24) Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 63. Para Maffesoli, a adesão das pessoas aos discursos deve-se muito mais à capacidade que a fala tem de comover do que às formulações racionalizadas e transparentes. A "fala eficaz" é aquela que encontra eco nas emoções, nos afetos, nas frustrações e nos sonhos de seus ouvintes. Conforme Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, pp. 62-65 e 87.

Quando as coisas se congelam e nada acontece

Essa noite vivenciei, em "dose dupla", a "monopolização da fala" desta vez exercida não por mim, mas pela professora que, permanecendo na sala, tentou dirigir as possíveis discussões sobre o tema da violência.

Assim que acabei de me apresentar, a professora solicitou a uma aluna que escrevesse na lousa o que os colegas iam expondo. Como se não bastasse ela foi interpretando a fala dos alunos e ditava o que deveria ser anotado na lousa. Tentei quebrar o esquema, provocando situações para que os alunos falassem ao mesmo tempo. As opiniões foram se tornando heterogêneas, confusas de modo que não foi mais possível anotá-las "didaticamente". Mas, a professora não desistiu e "pedagogicamente" repetiu as anotações da lousa para que os alunos recordassem as "causas da violência". Eu também não desisti e, dando um salto na discussão, fiz uma intervenção que a professora não acompanhou. A classe ficou atenta não ao conteúdo das questões que lancei, mas ao jogo de poder polarizado nas duas figuras, na minha e na da professora.

Como numa disputa de "ping-pong" a professora pediu licença e fez outra interrupção. A seguir, ela deveria dar uma aula dupla envolvendo a quinta e a sexta séries. Resolveu juntar as duas classes numa só para que ouvissem as coisas "importantes" que eu estava falando. A sala ficou lotada, com muitos alunos em

pé. Conclusão, a quinta série sentiu-se agredida e protestou: *"isso é violência, dona"*.

A professora retomou a discussão: *"a Áurea vai falar para vocês coisas que interessam. Nós não vamos discutir aqui a violência da polícia, mas como solucionar os problemas de violência na escola"*. Na minha última tentativa, eu disse: *"não, eu apenas quero saber como vocês circulam nesses dois mundos, de um lado, a rua e de outro, a escola"*. Imediatamente um dos alunos comentou: *"é diferente dona, senão vamos ter escola sem porta, tudo arrancado"*. Censurando, a professora olhou para mim e disse: *"está vendo do que eles gostam?"*. Desisti pelo cansaço e resolvi não entrar mais naquele jogo competitivo. Muitos falavam ao mesmo tempo, mas ficaram em silêncio quando a professora começou a falar do tempo em que fazia Faculdade e tinha filhos pequenos: *"a bibliografia do curso era em francês e espanhol e como eu não tinha dinheiro para comprar os livros eu ia para a biblioteca, estudava de madrugada quando os meus filhos e o meu marido iam dormir"*. Alguns alunos olharam para mim, mas permaneci em silêncio. A partir desse momento, os alunos quebraram o monopólio da fala instaurado por mim e pela professora. Uma aluna levantou a mão e disse: *"a juventude de vinte anos atrás era diferente da de hoje. Hoje, somos mais livres, os adultos acham que somos mais liberais, uns gostam de estudar, outros não"*. Os ânimos se exaltaram, permitindo finalmente a circulação de novas idéias. Uma outra aluna, com a aprovação do grupinho ao qual ela pertencia, disse: *"eu não penso no passado, mas no futuro"*. A professora apoiou es-

se último depoimento, mas reprovou o anterior. Retornei à cena, tentando explicar o significado daquilo que as alunas estavam querendo dizer. Apontei a importância das diferenças, das variedades que vivemos hoje, mostrando que realmente uns gostam de estudar, outros não, etc. Mas, essa minha tentativa de controle foi massacrada pela irônia de uma das alunas: "*é, existem muitas variedades no mundo de hoje, é mesmo ... 'Fantástico' no domingo, 'Tela quente' na segunda, 'Tevê Pirata' na terça*" (25). Gargalhada geral.

Esses acontecimentos mostraram-me a ambivalência da fala, situada na tensão entre o "querer-viver" e a dominação. Como nos diz Maffesoli, o modelo fundamental dessa tensão é a circulação da fala, pois ela permite que se coloque constantemente em jogo aquilo que teria tendência a se enrijecer (26). Cansada, dei a conversa por encerrada e fui me sentar nas últimas carteiras sendo acompanhada pela professora. Ficamos no meio dos alunos ouvindo suas histórias e deixando o tempo passar ...

(25) "Fantástico", "Tela Quente", "Tevê Pirata" são programas semanais exibidos pela Rede Globo de Televisão.

(26) Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência., p. 65

A violência da escola

Existe uma violência institucional que exprime o que Maffesoli denomina, a sua estrutura utilitária. Na escola, essa violência apresentava várias modulações entre elas: as "aulas duplas", as cópias, os ditados que, segundo os professores, representam a única forma de manter os alunos em silêncio.

O grande número das demissões, faltas e licenças dos professores obrigavam a direção a fazer determinados arranjos para que os alunos não perdessem o ano letivo.

Constatee as "aulas duplas" somente no período noturno onde a ausência de professores atingia níveis muito altos. Mas o que são essas aulas duplas? Quando ocorria a falta de um professor, as salas onde ele deveria ministrar suas aulas ficavam sob a responsabilidade dos professores presentes. Os alunos eram agrupados ou, como ocorria geralmente, os professores se dividiam entre duas classes, permanecendo um tempo em cada uma delas alternadamente.

As cópias dos pontos a serem dados eram colocados na lousa, ou ditados por um dos alunos. A matéria era explicada antes ou após as cópias. Esse sistema normalmente era utilizado mesmo fora das "aulas duplas" pois parecia que dava mais segurança aos professores: *"dito o ponto pois é o único jeito deles fi-*

carem quietos".

Interessante observar que as cópias eram feitas num clima de silêncio e apatia. Uma indolência parecia atingir os alunos, que dobrados sobre seus cadernos, faziam as tarefas pouco interessados nas dúvidas ou dificuldades que o texto oferecia.

O desânimo dos professores, saídos de uma greve que os favoreceu muito pouco, refletia-se diretamente na maneira das aulas serem ministradas e na relação com os alunos. Esse ambiente carregava uma revolta que a todo momento explodia dentro da escola.

Certa vez, um aluno me perguntou por que os professores fizeram greve. Ele ouviu minha explicação e, em seguida, explicou-me que a professora de matemática o havia xingado de "vagabundo", daí ele revidou falando que ela era "vagabunda", pois ficou quase oitenta dias sem trabalhar.

Em uma sexta série, observei que um aluno estava bem alterado. Inquieto, ele andava de um lado para outro. Como a professora ameaçou pô-lo para fora da sala, ele sentou-se e resmungou: *"em uma outra escola eu já fui para o Distrito porque ameaçei bater na professora"*. Perguntei o motivo do seu estado e ele me respondeu que uma professora o havia deixado nervoso.

Como a violência é dinâmica ela não se reduz à sua estrutura utilitária porque os efeitos de ruptura aparecem para contestarem a ordem estabelecida pela instituição. A escola pode conseguir a "paz dos cemitérios" quando os alunos fazem suas cópias, mas não pode se iludir pensando que ao mascarar os conflitos ela os elimine. Pelo contrário, quanto maior for a violência da instituição, na tentativa de impôr uma pacificação ao ambiente, maiores serão as explosões das "ilegalidades" dos alunos que tentarão, através das diversas modulações de violência, quebrar o processo de atomização da escola.

Vejamos como os alunos estabeleciam outras formas que expressavam a recusa da dominação e ao mesmo tempo a busca de um fundamento "afetual" que os ligava a esse território ambíguo da escola, situado entre a rigidez e o "querer-viver" das pessoas que nele circulavam.

As pichações, as "gangs", as brigas

Observei que as paredes de muitas salas estavam pichadas. Nelas encontrei frases escritas em inglês, palavrões e algumas siglas. Enquanto eu olhava essas "falas para nada", como dizia Maffesoli (27), alguns alunos apontaram para os sinais que correspondiam às "gangs" as quais eles pertenciam. Comecei a me

(27) Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 61.

deter na existência desses grupos que delimitavam seu espaço dentro da escola, estabelecendo laços de união entre certos alunos. Ao me interessar por essa conjugação de imagens e palavras, desprovidas de sentido e de finalidade, os alunos, cuidadosamente foram dando sinais de reconhecimento que permitiram uma aproximação maior entre nós.

Poucos alunos utilizavam o termo "gang", sendo mais comum o emprego da palavra "turma" ou "bando". Paulatinamente as turmas foram se apresentando e pude diferenciá-las através de símbolos que os próprios alunos elaboravam nas suas reuniões secretas.

"Dark boys", "Amadeus", "Legião do Mal", camisetas, tatuagens, versos, regulamentos falavam de práticas que se enraizavam e se territorializavam no espaço simbólico da escola. Procurei seguir o movimento dos alunos no sentido de apreender o fundamento do apêgo afetivo que os ligava àquele espaço.

As observações nas salas de aula iam tomando um rumo diferente. Os alunos me procuravam, pois queriam que eu fosse em suas salas conversar sobre "violência" com os colegas. Percebi que havia tocado em alguma coisa que chamou a atenção dos alunos.

Prossegui nas conversas com eles que compartilharam comigo algumas de suas histórias. Aos poucos fiquei sabendo como esses bandos se organizavam. As turmas mais unidas faziam reuniões fora

da escola para se encontrarem e confeccionarem suas camisetas com o emblema simbólico do grupo: *"nós temos sede, nossas normas. Quem vem de fora tem de se adaptar. Nós nos chegamos perto dos grupos mais parecidos"*. Um processo de atração e repulsão, desenvolvido entre eles, induzia a agrupamentos afinitários, embora um grupo se distinguisse do outro. Algumas turmas tinham como único interesse o "sair-junto" para invadirem festas para as quais não haviam sido convidados: *"a gente chega numa festa de 'bico' e 'apavora' (28), os outros dão risada e a gente acaba ficando"*. Às vezes, acontecia de ao chegarem numa determinada festa encontrarem elementos de uma outra turma. Daí, só um acordo entre eles possibilitava a permanência dos dois grupos no mesmo ambiente: *"a gente chegou numa festa com um plano de ficar lá até amanhecer. Chegamos lá, já tinha uma turma e eles disseram que a gente podia ficar até as onze horas. A gente aceitou, pois eles eram mais"* (risos).

Outros bandos se distinguiam por darem proteção aos seus membros. Um aluno relatou que não dependia da turma, mais pedia ajuda quando precisava: *"Eu não tenho nada a ver com bando, sou independente"*. A classe inteira gritou: *"ele apanha sozinho"*, e o garoto respondeu: *"não, daí eu chamo a minha turma, mas eu tenho o meu jeito de pensar e não dependo do grupo"*.

(28) "Apavora", isto é, anima a festa.

Essa autonomia me fez compreender melhor o que Maffesoli aponta como sendo a "unidade na diversidade" (29), garantindo a vitalidade e a personalidade de cada um. Alguns alunos pertenciam a mais de uma turma e enfrentavam alguns problemas que se referiam às hostilidades, aos ciúmes de um bando em relação a outro. Uma aluna que freqüentava três turmas fez o seguinte relato: *"a semana passada eu levei uma surra de uma das turmas, pois sou amiga de uma menina que é inimiga dessa turma. Fiquei com o corpo todo dolorido, mas depois eu juntei trinta meninas das minhas turmas e bati naquelas que me surraram"*.

Essa "multiplicidade de tribos" (30) faz com que elas se relacionem umas as outras, quer seja através de acordos (como no caso daquela festa) ou de brigas que traduzem a competição dos grupos entre si. Isso não significa que o interior dos grupos expresse relações harmoniosas, pois também ele é permeado por uma "ambiência conflitual" (31) que aponta para a concorrência das diversas lideranças e para a reversibilidade de papéis entre seus componentes (32): *"(...) não é só entre as turmas que tem briga. Há muita briga entre os participantes"*, dizia uma aluna.

(29) Michel MAFFESOLI, La maffia: note sur la socialité de base. In: Cahiers Internationaux de Sociologie, v. LXXIII, 1982, p. 367.

(30) IDEM, O tempo das tribos, p. 207.

(31) Ibid., p. 200.

(32) Ibid., p. 135.

Passei a observar com mais atenção os acontecimentos que envolviam essas brigas entre os alunos. Tramadas dentro da escola elas ocorriam fora do prédio, geralmente no final das aulas.

Uma vez, os alunos me perguntaram se eu não iria "assistir" à briga dos "Dark Boys" com os da "Legião do Mal". Perguntei o motivo da briga e ninguém soube me dizer exatamente as causas que estavam levando àquele confronto. Alguns me explicaram que muita gente tinha ciúmes das boas relações que essas duas turmas mantinham e então ficavam inventando fofocas para provocar uma briga entre elas.

Após alguns dias, resolvi me demorar um pouco mais ao término das aulas e observar as "redondezas". Em algumas ocasiões percebi que os alunos se aglomeravam a cem metros da escola sendo assistidos por um outro grupo. Certa vez me disseram: *"eles estão decidindo se vão brigar ou não. Estão conversando. Tem a turma da torcida que incentiva e aqueles que só olham"*.

Por que uma pesquisadora daria atenção a essas insignificâncias desprovidas de sentido e sem finalidade para a escola, a não ser as dores de cabeça que essas "briguinhas" provocavam quando explodiam dentro do prédio e ameaçavam a tranquilidade do ambiente?

Esses "bandos", essas "turmas" representaram para mim um pretexto que os alunos encontravam para, ainda que de maneira metafórica, dar corpo às suas associações. Há uma "realidade desconhecida" que apesar da escola não se interessar em atingir, age sob diversas formas para expressar um laço social. Uma "misteriosa correspondência" une as pessoas que passam a partilhar de uma rede situada paradoxalmente no seio da instituição, mas à margem das suas autoridades oficiais (33). É dentro da escola que os "bandos" se formam, trocam informações e ao mesmo tempo recriam "nichos" que atuam como uma resistência, protegendo-os contra qualquer tipo de imposição. Como a escola tenta compartimentalizar a vida escolar ela acaba suprimindo os espaços simbólicos que determinam o "estar-junto", o "sentir em comum", porém, dado que esse sentimento é irreprimível, ele se investe de várias modulações para continuar existindo. Os "bandos", as pichações, as brigas metaforizam essa força invisível e espontânea que a todo o instante rompe o corpo da escola.

Certa vez, uma professora criticou os nomes que os alunos davam às turmas, pois eram todos oriundos das bandas de rock estrangeiras. Dizia a eles que não deveriam imitar as coisas dos outros países e valorizar mais o que é nosso: *"eles falam e usam as coisas sem saber. Agora, estou dando matéria sobre o anarquis-*

(33) Ver a respeito Michel MAFFESOLI. La maffia: note sur la socialité de base. In: Cahiers Internationaux de Sociologie, v. LXXIII, 1982, p. 363.

mo e eles falam que é 'bagunça' ". A mesma professora tinha um sentimento de culpa por não poder fazer nada junto aos alunos que pertenciam a uma determinada "gang" e estavam envolvidos com drogas.

Não há um racionalidade, um projeto linear que dê sustentação a esses agrupamentos. Trata-se de conjuntos inorganizados, com uma lógica interna própria, fundamentada no acaso dos encontros, mas nem por isso incapazes de estilhaçar a rigidez das normas. Não é porque os alunos estão em bandos que eles tomam as drogas, mas elas podem fazer parte, em alguns grupos, de um desejo de intensificar a integração entre seus membros. Não estou defendendo a utilização das drogas, mas apenas apontando para uma possível analogia com as bebedeiras do final de expediente, as comilanças entre os companheiros regadas à cerveja e cachaça que, ao provocarem o "sair de si", conduzem à partilha das paixões e dos sentimentos rompendo ou desviando por instantes os limites de um mundo programado.

Essa "irregularidade" dos costumes pode se constituir, segundo Maffesoli, em uma "metáfora da errância existencial" que traduz a exigência única de "viver junto" para romper os mecanismos que atomizam a vida das pessoas. O "orgiasmo" é expressão desse processo que na desordem e no excesso funda uma comunhão sem fronteiras (34).

(34) Michel MAFFESOLI, A conquista do presente, pp. 47-49.

Esse laço social constituído pela trama ruidosa dessas "turmas" ou desses "bandos" fala de um orgiasmo que tenta coletivamente contrabalançar as imposições da escola. Quanto maior forem essas imposições maiores serão os excessos da "confusão orgiaca" (35). Porém, a partir do momento em que a escola permitir a expressão e o desejo coletivo dos alunos, dos professores em partirem um território real ou imaginário, todos os excessos, ou a "violência do mito orgiaco", como diria Maffesoli, entram num processo de moderação. Essa energia, não sendo represada, acaba se ritualizando por si mesma e colocando um limite no "querer-viver" irreprimível.

O ritual é a forma de exteriorizar todos os sinais que ligam as pessoas entre si tornando-as conspiradoras. As camisetas das gangs com seus versos simbólicos, as pichações, os confrontos entre os alunos são a expressão de um ritual coletivo que contrasta com a homogeneidade imposta pela escola que é obrigada a conviver com os ruídos desses agrupamentos.

Não estou querendo insinuar que a instituição escolar deva abrir suas portas ao "prazer coletivo" que se manifesta no "orgiasmo" para, de mãos dadas com os alunos e professores, criar um ambiente livre e propício aos encontros humanos. Em primeiro lugar, o orgiasmo se refere a um excesso, a uma violência que não

(35) IDEM, A sombra de Dionísio, p. 173.

pode ser compreendida dentro dos padrões normativos da instituição. Em segundo lugar, esses excessos falam de grupos compostos por alunos, professores, diretores, funcionários que, num processo de atração e repulsão retratam uma "organicidade artilosa" dificilmente controlável. O ritual permite a existência dos grupos, mas ao mesmo tempo que fundamenta uma coesão ele conduz também a rupturas cuja intensidade dependerá das formas que favoreçam ou impeçam a organicidade dos diferentes grupos que compõem um determinado território. Portanto, nem uma "liberação geral", nem as planificações do "dever-ser" têm eficácia sobre esse movimento pleno de modulações e que obedecem a leis próprias. O confronto da escola com essas leis, obriga a "negociação", a adaptação e quanto maior a sua capacidade em assumir e controlar a violência, a escola dá ao conjunto uma mobilidade que permite driblar e agir com tolerância perante os diferentes tipos de agitações. Mas, quando a escola se enrijece, aplicando uma lei única para todos os casos, o coletivo se desestrutura porque a violência entra num processo de racionalização e não sendo mais um objeto de negociação ela enfraquece os vínculos da trama social e começa a ser tratada por especialistas. O diretor passa a depender dos "peritos" que utilizam da força para conter o movimento da violência. Mas, a ação desses peritos será pouco eficaz porque a violência não é eliminada, ela assume outras modulações e rompe regularmente trazendo à tona tudo o que foi rejeitado. Esse caráter ambivalente da violência é que impede a eficácia da sua racionalização que tenta delimitar os desvios para melhor tratá-los.

Como um diretor de escola vai "negociar" com a violência? Não se trata de receitar as formas que levem a essa negociação, mesmo porque não existe plano algum que solucione o problema da violência diminuindo-a ou eliminando-a. A questão não é "limitar" a violência mas trabalhar a partir dela, localizando as formas através das quais ela se compõe em relação aos limites e às coerções da instituição (36). Há momentos em que o diretor se vê obrigado a chamar reforço policial para atuar dentro da escola. Mas é preciso ficar atento porque essa atitude provocará um retorno ainda mais violento daquilo que estava para explodir. No capítulo "Os discordantes, ou de como eles sabem 'ritualizar'" nós teremos a oportunidade de ver como alguns educadores facilitam a "ritualização" da violência, quando, ao invés de reprimí-la, compõem com ela.

Vejamos agora, como a conduta policial, ao se opôr a qualquer tipo de diferença que possa ameaçar a paz do ambiente escolar, "racionaliza" a violência tentando organizar, pelo medo e pela repressão, o controle dos excessos e das agitações.

(36) Ver Patrick BAUDRY, *Approche sociologique de la violence*. In Cahiers Internationaux de Sociologie, v. LXXXIV, 1988, passim.

A violência policial

Uma noite, percebi que os alunos estavam muito agitados. Saíam e entravam na sala de aula sem fazer comentário algum. Tentei descobrir o que estava acontecendo e observei que, no fim do corredor, localizado na parte superior do prédio, um grupo olhava para a rua. Ao me aproximar, pude ver alguns alunos cercados por policiais, sendo que, um deles segurava uma arma nas mãos. Imediatamente fui até lá. Quando cheguei nos arredores, ouvi a voz alta dos policiais e percebi que um dos soldados impedia um dos garotos de pegar seu caderno que estava no chão.

Ao me ver, o guarda da escola empurrou os colegas para dentro da viatura. Tensos com a minha chegada conversaram baixo entre eles. Um dos policiais, que já estava ao volante, saiu novamente do carro, estendeu a mão para me cumprimentar, apresentou sua patente e foi dizendo: *"a gente sabe que tem muito colega que extrapôla, mas eu sou pelo diálogo. Eu estava explicando para eles o nosso trabalho. Muitos, só porque a gente é militar, já vem com desrespeito e não entende o nosso trabalho. Quando a gente vê um grupo, como aquele, por exemplo (aponta um grupo de alunos reunidos mais adiante) eu posso suspeitar de alguma coisa, então a gente dá uma "geral".* Perguntei o que significava uma "geral" e ele me disse: *"a gente pede para as pessoas levantarem as mãos e encostarem na parede. Eu sei que pode parecer humilhante, mas a gente que trabalha na rua tem que fazer isso. E, se o*

elemento estiver armado, como é que fica? Se não quiser levantar a mão tudo bem, mas qualquer movimento que o elemento faça, pode levar um tiro".

Perguntei o que ele havia suspeitado naquele grupo e ele me respondeu: *"a senhora sabe, tem muito marginal passando droga na escola. Quando junta um grupo, a gente precisa agir. esse grupo portava armas"*. Indaguei sobre o tipo de armas que aqueles alunos carregavam e o policial falou em *"bomba"*. Insisti, para saber o tipo de bomba e a resposta foi: *"bombas de festa junina. Tudo bem. É época, ele pode usar, mas ele pode atirar na escola, e eu suspeitei que ele fôsse atirar essas bombas dentro da escola, então eu tenho de alertar a diretora, que já me contou das bombas atiradas dentro da escola. Essas bombas são armas, pois se pegam na pele, destroem, a senhora já viu como fica? Tem colega que extrapola, mas a gente que está na rua tem que prevenir a violência, as drogas. Antes de sermos chamados para vir aqui, fizemos uma batida numa residência no Cambuí, que estava sendo assaltada. Fomos elogiados pelos donos, pois chegamos em pouco tempo e os marginais foram encaminhados para o Distrito, agora, se eles vão ser soltos, isso a gente já não pode fazer nada"*.

Perguntei ao policial se ele era da Ronda Escolar e ele me disse que pertencia ao Rádio Patrulhamento Padrão. O guarda da escola me explicou: *"eu sou da Ronda, e chamei os colegas para me darem uma ajuda"*.

O policial militar do RAPAPA (Rádio Patrulhamento Padrão) disse-me que se eu quisesse conversar com os alunos para saber o que aconteceu, seria bom, e que ele estava às ordens para quaisquer esclarecimentos. A viatura foi embora e o guarda da escola se afastou.

Fiquei com o grupo de alunos que passou pela "geral". Estavam um pouco assustados, mas logo se descontraíram quando perceberam que eu não tinha ido lá para chamar-lhes a atenção. Contaram-me a versão deles: *"estávamos juntos e num lugar que pode ficar e logo aquele guarda veio encher o saco"; "Ele não gostou que eu chamei ele de folgado"; "Esse tipo de coisa não pode acontecer, eu estou esperando o meu irmão da sétima série. Dentro da escola não pode ficar, fora também não pode. Por que a diretora não tira a bundinha dela da cadeira e não vem aqui ver o que está acontecendo, ao invés de ficar dizendo abobrinha na sala de aula? Esse guarda é muito folgado"; "É, as meninas ele fica secando, vê se ele enche o saco delas quando estão em grupo, por que só os meninos?"*. Um dos garotos contou: *"Eu estava com o caderno dentro da blusa e o PM falou: 'o que você tem aí dentro?'*. Mostrei o caderno e o estojo, depois revistou meu bolso que não tinha nada. Jogou meu caderno no chão e depois quando eu fui abaixar para pegar ele botou o 'botinão' em cima".

Observei que durante alguns minutos, mesmo após a saída da viatura, dois alunos permaneciam imóveis, nas posições que os guardas haviam ordenado. Brinquei um pouco, dizendo que eu não

era um policial e que poderiam relaxar. Um deles me respondeu: *"eu fiquei de pernas abertas com medo de levar um chute no saco"*. Um outro ficou encostado num carro por um bom tempo.

As ações organizadas pelos órgãos policiais visam conter de modo racional todas as irregularidades que ameaçam os costumes, ou a tranquilidade social. Eles acreditam que o medo, a repressão possam coibir as manifestações dos "desvios". Mas, como diria Maffesoli, por um artifício paradoxal da razão, a racionalização da violência é acompanhada de sua potência irracional (37).

A revolta dos alunos, naquele momento, era tão grande que o ódio deles pela diretora provavelmente influenciará as relações entre eles. Na noite seguinte, os alunos me perguntaram se iria publicar o que havia acontecido com eles. Diante da minha afirmativa demonstraram um contentamento, revelado numa frase: *"agora eles vão se 'ferrar'"*.

O poder de espantar pela repressão é ilusório. Naquela mesma noite, após a saída dos guardas, um outro grupo de alunos reuniu-se no local onde estávamos e segundo alguns, estava para sair uma briga. Uma aluna aproximou-se de mim e, por meio de sinais, apontou um dos garotos, querendo dizer que ele portava drogas.

(37) Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 18

Então qual seria a solução? Deixar que os "traficantes" tomem conta da escola?

Mais uma vez, afirmo que o meu interesse está em mostrar a ineficácia desse controle da violência exercido por um órgão especialista em repressão e aqui não entra só a polícia, mas também qualquer tipo de grupo que atribui a si a tarefa de "moralizar" os costumes. O que posso dizer, e é esse o objetivo de minha pesquisa, é que a obstinação em policiar o corpo, o gesto, as atitudes, o tempo, o espaço gera uma irracionalidade cada vez maior, pois ao desvincular a violência do coletivo, o eixo entre a destruição e a construção é desequilibrado e daí ressurgem as piores formas de modulação da violência.

Nas duas últimas noites junto aos alunos foi impossível conversarmos sobre outras coisas que não tivessem relação com a violência policial. Eles tinham necessidade de falar:

"(...) uma vez eu estava andando sozinho e a polícia me levou para um lugar onde me deram uma surra, ameaçaram amarrar uma pedra nos pés e jogar no rio. Quando fui solto, dei parte no Distrito e disseram que os policiais seriam punidos: levaram cacete, pois estavam tudo maconhado".

Outro aluno, de quatorze anos aproximadamente, disse-me: *"Na sexta feira, a polícia costuma prender as pessoas que estão na rua e só solta na segunda feira. Uma vez aconteceu comigo, eu*

estava saindo da escola e o 'camburão' me levou. A minha família me achou e eu saí no domingo. A polícia falou que eu estava 'banguçando'".

Qual a veracidade desses depoimentos? Eu não sei. Mas o que me interessou foi perceber o sentimento que ligava todos os alunos enquanto eles contavam essas histórias. Havia uma "ritualidade" permeando aquelas falas. O ato de falar criava uma "aura específica" que dava fundamento ao fato deles estarem juntos.

Muitas vezes, os alunos são ouvidos pelos educadores, porém a intenção é discernir, através do conteúdo do que eles falam, o certo e o errado. Dar voz aos alunos pode ser uma forma não de maior controle, mas de favorecer um laço que permita a elaboração comum de regras cujo objetivo não seja reprimir os conflitos, mas compôr com eles.

As redações sobre violência

Dos alunos do período noturno somente quatro entregaram-me as redações. Todas elas apontaram para a existência dos bandos, falando dos pontos negativos e positivos que envolvem a participação nesses tipos de grupos. A "turma" é boa enquanto protege e defende o aluno quando sai para a rua, mas é ruim quando ele "não acredita em si mesmo".

A camiseta da turma apareceu como um símbolo de "união conflitual". Se um dos membros de uma turma estivesse usando a camiseta de uma outra, ele poderia levar uma surra, mas se fosse convidado para usá-la, aí não haveria problemas.

Uma aluna escreveu-me alertando para a questão das "bancas" de rapazes e moças. Durante quatro anos ela foi viciada em drogas e roubava para poder comprá-las. Hoje ela é crente e deve a Deus o fato de ainda estar viva. Essa aluna me procurou dizendo que eu não conhecia a realidade e estava sendo enganada pelos alunos que andavam em "turmas". Ela só conversou comigo porque havia recebido um aviso do Senhor: "eu só converso com quem o Senhor permite...".

O fanatismo dessa aluna me fez pensar inicialmente no isolamento que ela sofria em relação aos seus colegas, mas repensando o caso, acredito que ela encontrou uma "tribo" que a socorreu, integrando sua personalidade à organização do grupo representado pelos "crentes".

Maffesoli fala em três princípios que dão organicidade a um corpo coletivo e asseguram sua integração, sem achatar as particularidades específicas de seus membros: distância em relação a uma autoridade constituída, ajuda mútua e ajuda aos neces-

sitados" (38).

A turma anterior não conseguiu ajudá-la e a vida para ela tornou-se "amarga, sem brilho e angustiada". Agora, ela tentava com a sua palavra, recompôr-se junto à "tribo" que a salvou.

OS PROFESSORES

As entrevistas, junto aos professores dos três períodos, foram realizadas nos pequenos intervalos de aula ou de recreio onde eu aproveitava esses momentos para estar com eles e apreender, através dos seus depoimentos, a forma como verbalizavam a experiência da vida profissional. Apesar da nossa conversa ser orientada pela colocação de algumas perguntas, ela seguiu vários rumos que procurei selecionar aqui em categorias fundamentadas nos fatos narrados pelos professores. Isso não significa que a experiência deles possa ser diretamente explicada pela categorização desses fatos. Acredito que o rastreamento dessas entrevistas possibilitou apenas apontar, nos depoimentos, a distância dos professores em relação a um "querer-viver espontâneo" que existe na escola, mas que não é percebido por eles enquanto tal.

(38) Michel MAFFESOLI, La maffia: note sur la socialité de base. In: Cahiers Internationaux de Sociologie, v. LXXIII, 1982, p. 365.

Dada a semelhança das opiniões entre os professores dos três períodos (39) elas serão agrupadas e comentadas conjuntamente, a partir das seguintes categorias: o conceito de violência, a violência na escola, o relacionamento com os alunos e a vida profissional.

O conceito de violência

Os professores conceituaram violência associando-a ao *"desrespeito ao ser humano"*, à *"agressão física"* e às *"transgressões das normas pré-estabelecidas e tidas como conduta mais conveniente e acertada pela maioria da população"*.

A violência na escola

Mais uma vez, apareceu aqui o *"não acatamento de certas normas que a escola tem"*. Para alguns, as brigas, as depredações, as brincadeiras com as bombas, vêm dos alunos que saem dos *"padrões normais de comportamento"*.

(39) Foram entrevistadas, ao todo, oito professores: dois no período da manhã, quatro no da tarde e dois no da noite.

A violência escolar estoura na escola mas é proveniente do *"contexto econômico"*, da *"classe social"*, da *"falta de carinho"*, da *"falta de Deus"*, dos *"meios de comunicação"*, das *"tensões da cidade grande"*, e do *"ambiente familiar"*. Para uma professora do período da tarde, a escola não era violenta e as brigas entre os alunos *"é coisa deles, é natural"*. Na opinião de uma outra professora, os pobres possuíam uma *"formação"*, andavam *"limpinhos"*, tinham *"organização"*, mas os de hoje *"juntam-se feito animais, um dia, estão com um, outro dia, estão com outro. Criam os filhos que nem bicho"*.

Quando perguntados sobre a permanência de um policial que garantisse a segurança dos alunos e dos professores, todos, com exceção de um docente, concordaram, pois seria uma forma de imposição *"não para reprimir, agindo se fôr preciso"*, mas para evitar os conflitos. O aluno deveria ser trabalhado para que não houvessem os confrontos entre ele e o militar responsável pela segurança e além disso, afirmou a professora: *"quem não deve não teme"*. Para outros, a convivência seria boa porque *"na visão dos alunos a polícia vai chegar, machucar, bater"*. O professor, que não concordava com este tipo de vigilância policial, preferia que ela fosse substituída por professores formados em Direito e que ligados nos alunos fizessem a *"prevenção da violência"*.

As soluções apontadas para resolverem ou, pelo menos, diminuir o nível da violência na escola foram bem variadas. Os professores referiram-se às atividades como: esporte, teatro, au-

las de religião, de Educação Moral, a necessidade de se educar os pais na medida em que os filhos eram um reflexo deles, uma equipe de psicólogos que convivesse com os alunos, o aumento do número de horas dos estudantes na escola, proporcionando uma formação que eles não recebiam em casa e, desse modo, inserí-los dentro dos "padrões normais de comportamento".

Para uma das professoras, a saída estaria em diminuir o número de alunos, selecionando *"os que querem aprender, e os que não querem, ficam fora"*. Na sua visão, os "marginalizados" deveriam receber um ensino profissionalizante que funcionasse fora da escola, pois *"na escola eles não aprendem mesmo, muitos chegam a ficar três, quatro anos no Ciclo Básico, com a idade de quatorze anos e depois desistem"*. Segundo essa mesma professora, a *"democratização do ensino é uma coisa muito bonita, mas não funciona aqui. A crise econômica está influenciando na estrutura familiar e a formação vem do berço"*.

Também foi mencionada a importância em se politizar e conscientizar os alunos que estão acostumados a serem reprimidos e a não assumirem seus posicionamentos. A conscientização para uma das professoras é *"ter conhecimento e se posicionar. Esse conhecimento pode ser adquirido via escola, via família, pela vida, pelo teatro, qualquer atividade que traga cultura"*.

Para outros, a própria sociedade não está preparada e teria de haver uma mudança geral, mas, dada a impossibilidade "de se mudar tudo", ficava difícil sugerir alguma coisa para acabar com a violência.

Uma das professoras considerava difícil acabar com a violência, mas apontou para sugestões que deveriam partir de uma ação em nível federal, tais como: "*controle de natalidade*", "*reformulação do sistema carcerário*, de modo que o preso trabalhasse e não ficasse "*tomando sol, e nós, trabalhando por eles*" e a "*institucionalização da pena de morte*", devido a existência de muitos crimes que ficavam impunes.

Finalmente, um professor salientou a importância de se aprender a conviver com a violência e ao mesmo tempo reduzi-la, até que se chegasse "*ao ponto de não existir mais*".

O relacionamento com os alunos

De modo geral, os professores mencionaram a "*conversa*" como uma forma de sentir a necessidade e trocar idéias com os alunos. Outros, consideravam o "*apelo religioso*", o "*clima de coleguismo*" e o "*respeito na sala de aula*". Na opinião de uma professora, o "*diálogo*" era uma forma de fazer os alunos aceitarem a idéia de conviver com os colegas, bem como, as regras da escola:

"Quando peço a eles que fiquem em fila, comparo com a vida lá fora, pois tudo é através do processo de fila, INPS, Banco, tem fila". A professora dizia saber que essa era uma maneira conformista de viver, mas como a sociedade funcionava dessa forma, não se podia agir diferentemente na escola. Quando os alunos a questionavam, ela dizia responder que deveria *"ser assim e não de outro jeito"*.

Entre as qualidades que esses professores mais valorizavam nos alunos foram citadas: a *"participação"*, a capacidade de contestar o professor: *"a senhora falou tal coisa, mas não é isso"*; o *"respeito pelo professor e pelos colegas"*, a *"extroversão"* e a *"criatividade"*.

Para uma das professoras, era difícil valorizar alguma coisa nos alunos porque havia uma falta de interesse geral e eles não procuravam aprender a perguntar. Acentuava a necessidade de uma *"mudança de mentalidade"*, mas tinha dúvidas: *"não sei ... a vida difícil que eles levam"*. Finalmente, ela concluiu: *"o problema é mais fora da escola do que dentro"*.

A vida profissional

Todos os professores estavam muito desanimados com a profissão. Alguns gostariam de trabalhar em outro ramo onde

"(...) *saisse de lá e não precisasse pensar mais em nada*". Uma professora afirmou já ter sido "idealista" mas agora "a gente vai levando".

Somente um professor culpou os próprios colegas de profissão pela crise que atravessavam hoje. Para ele, "a maioria dá aula por esporte. Só quem dá aula porque precisa é que tem interesse, mas no final desanima". Esse desânimo foi explicado pelo baixo salário e pela necessidade de trabalhar em outros lugares para poder ganhar um pouco mais: "(...) *eu tenho que me poupar aqui porque senão quando chega à noite (...). Essa situação deixa o professor tão nervoso que ele desconta no aluno e depois é obrigado até a pedir desculpas*".

O que chamou a atenção nesses depoimentos foi a ênfase que os professores deram aos "padrões normais de comportamento", considerando violência qualquer tipo de transgressão a esses padrões.

O relacionamento com os alunos, as sugestões para diminuir a violência, ou até mesmo acabar com ela, visavam adaptar o aluno às regras da escola. Embora valorizassem a "extroversão", a "participação", a "contestação", a expectativa deles era que, através da conversa e do diálogo, os alunos agissem de acordo com as normas escolares que são um reflexo das normas exigidas pela sociedade. A atuação dos policiais, advogados, psicólogos se inseriam no desejo de um monopólio administrativo que evitasse os

conflitos e fizessem uma prevenção da violência.

A "transgressão" dos alunos era explicada pelos professores através de fatores externos à escola, mas eu arriscaria dizer que parte dessa "transgressão" seria determinada pela maneira como a ordem era administrada pela instituição.

As observações feitas nessa escola deram os contornos de uma turbulência que organizava o coletivo dos alunos pelo viés, não de uma "ordem", mas de um "ordenamento" (40). As ações dos alunos visavam uma lógica que não era orientada pelo unitarismo de comando, mas por uma circulação de gestos que buscavam partilhar entre eles, não de forma harmoniosa, mas conflitual. A multiplicidade das situações, envolvendo a atração e a repulsão entre os diferentes grupos, desarticulava a existência de um centro único e criava uma diversidade. Nesse sentido, é que não se pode falar em "transgressão" como se existisse um polo central, normalizador e os elementos marginais opostos a ele.

A instituição, na sua ambiguidade, tanto controla pela imposição das normas, como protege a escola dos excessos de tensão e violência. Mas, se a escola não ponderar e pretender uma homogeneização apaziguadora ou uma liberação total, ela deixa de controlar a violência, que exacerbada ou reprimida transforma-se numa força unicamente destruidora.

 (40) Michel MAFFESOLI, A violência totalitária, p. 107.

Se a trama for demasiadamente estendida, ela acaba destruindo os fios que a constituem (41). A intensidade da experiência coletiva exprime o "querer viver irreprimível" que é inútil negar ou tentar destruir. A força dessa "paixão" se organiza nos "rumores subterrâneos" da escola, ressurgindo sempre e de modos diferentes. Uma estrutura rígida, orientada unicamente pela lógica do "dever-ser", jamais conseguirá penetrar nas penumbras desse mundo onde predomina uma desordem aparente porque sua lógica não se posiciona em relação à lógica dominante.

Somente o reconhecimento desse mundo e de suas leis permitirá que o jogo entre o instituído e o instituinte se efetue dentro de regras orientadas pelo vaivém entre a ordem estabelecida e a "desordem" de um "querer-viver" coletivo. Caso contrário, esse jogo se tornará unicamente uma "negação paroxística" (42), com as consequências já conhecidas e vividas por todos nós.

A maioria das sugestões relacionadas pelos professores são boas, mas estão desconectadas da base que serve de suporte à própria instituição. Se, grande parte dos alunos são provenientes das camadas baixas da população e o professor considera que os pobres de hoje não são mais os mesmos de antigamente, propondo inclusive a saída deles da escola; se a polícia, na nossa tradição cultural, persegue principalmente pobres, negros e desempre-

(41) Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p. 39.

(42) Ibid., p. 82.

gados, e o professor aprova a permanência de policiais dentro da escola, também aqui, como em outros casos, há um desvinculamento em relação à base constitutiva da escola, esvaziando qualquer possibilidade de uma aproximação entre alunos e professores dessa escola.

Disse uma professora que era preciso ser "consciente" para contestar e se rebelar. Concordo, em parte, com essa afirmação porque a consciência que os professores tinham acabou ofuscando a visão de uma "potência" entre os alunos que se opunham ao "poder" da escola, de modo "mascarado", para não ser esmagada por este. Os professores tentavam, com a melhor das intenções, bloquear a circulação dos afetos e paixões do ambiente escolar, porém ao utilizarem uma lógica externa que expressava um sistema de idéias distantes da dinâmica interna da escola, eles acabavam provocando, mesmo sem o saber, a paralização de um movimento que, represado, pode culminar em explosões violentas e incontroláveis.

Além de todos os problemas que os professores enfrentam em nível da estrutura econômica, política, afirmo que também a tensão resultante dessa tentativa de controle resulte em um desânimo, um descrédito, um desinteresse que passam a inspirar práticas normalizadoras que se tornam mecânicas, tediosas e cada vez mais afastadas de um coletivo inquieto e "polifônico".

UMA CONVERSA COM ALGUNS FUNCIONÁRIOS E OS POLICIAIS DA RONDA ESCOLAR.

As serventes se revezavam nos três períodos da escola e além da limpeza do prédio, cuidavam da disciplina dos alunos quando estes circulavam pela escola. Foram todas entrevistadas conjuntamente.

Conversamos sobre o trabalho delas na escola, o relacionamento com os alunos e o problema da depredação.

Apesar do excesso de trabalho, revelaram sentir muita afeição pelos alunos embora não deixassem de levá-los para a diretoria, principalmente, no caso de brigas entre eles. Demonstraram conhecer bem a diferença que caracterizava os períodos: *"À tarde, eles brigam mais fora da escola. No ginásio eles se acham mais machos, é a hora que vão desabafar. Os da quinta série são uns capetas. Os da sétima e oitava já estão mais crescidos. À noite aqui não tem problema"*. Para elas todos os problemas vinham da família, pois sabiam que muitos alunos eram rejeitados pelos pais.

Quanto aos elementos mais *"problemáticos"* afirmaram que eles eram *"teimosos"*, mas não *"piores"* do que aqueles que tinham *"pai e mãe e são bonitinhos"*.

Criticavam os professores por eles não cuidarem dos alunos: "(...) o professor é mais que o pai e a mãe (...), mas, não liga se ele (o aluno) suja a classe", e elogiaram a atitude de uma ex-professora que alfabetizava bem os alunos, ficava com eles ensinando a usar papel higiênico, lavar as mãos, jogar papel no lixo e conhecer as funções do diretor, do professor, da servente. Essa falta de orientação, na opinião delas, levava muitos alunos a desqualificarem o trabalho que executavam: "muitos alunos pensam: 'Ah! vocês são serventes, vocês são lixo', depende muito do professor". Para uma delas, faltava uma pessoa enérgica que cobrasse de todos, os quebra-quebras causados por alguns alunos.

O que me chamou a atenção foi a identificação dessas funcionárias com os alunos considerados "problemáticos" e uma rejeição em relação aos professores, pelo fato deles "naõ ligarem" para os alunos. Embora a justificativa aparente estivesse no fato do aluno não colaborar com a limpeza do prédio, ocasionando um aumento de serviço, as serventes percebiam a ausência de um laço que estabelecesse regras comuns entre elas, os alunos e os professores. Quando se referiam à ex-professora, que dizia aos alunos os papéis de cada um, intuitivamente apontaram para a diversidade das posições que não estavam sendo respeitadas.

Os policiais militares da ronda escolar

O período da manhã e da tarde recebia a visita regular de um soldado encarregado da segurança externa ao prédio escolar.

Numa conversa que mantivemos, durante uma de suas passagens pela escola, esse guarda contou um pouco de sua vida pessoal e da forma como ele procurava atuar junto aos alunos.

Quando trabalhava em outro setor, fazendo a "Ronda da Noite", foi obrigado a mudar de bairro três vezes devido aos "marginais" que ameaçaram sua família. Mas, apesar dos riscos e da perda de vários amigos mortos na perseguição a bandidos, ele dizia gostar do seu trabalho. Ao mesmo tempo, criticava os colegas que na Ronda Escolar não trabalhavam direito porque não se entrosavam com as pessoas, criando problemas com o diretor da escola. Dizia-me que: *"há casos que o diretor pede o afastamento do policial e a vinda de um outro que não cause problemas"*.

Para ele, era necessário que o guarda da Ronda soubesse ver cada escola, pois *"cada um é de um jeito"* e não adiantava impôr, mas saber lidar com as diferentes pessoas.

No período da noite, a Ronda Escolar, além de vigiar a área externa, oferecia uma segurança interna proporcionada pela presença de um policial que permanecia no prédio até o fim do ex-

pediente.

A entrevista foi realizada junto a esse policial militar e a um outro responsável pela segurança dos arredores da escola.

Para esses guardas, não existia violência na escola, mas briguinhas que se iniciavam lá dentro e terminavam fora: *"aqui não tem violência, é mais briguinha de menina, nem sei se eu poderia dizer isso, briguinha de rua. Eu até já levei aluno para casa para não apanhar dos outros colegas"*. Mencionaram também a invasão de elementos estranhos que ocasionalmente eram revistados: *"eu faço um primeiro contato, pergunto o que a pessoa quer, e se for o caso, revisto a pessoa. Se for aluno eu encaminho para a diretora, se não for aluno, eu posso deter e encaminhar para o Distrito"*. Nesse momento, o guarda da área interna aproveitou a ocasião para me explicar os motivos pelos quais ele chamou o Radio Patrulhamento Padrão, naquela noite em que os policiais ameaçaram um grupo de estudantes reunidos fora da escola: *"até cem metros da escola, os alunos ou elementos estranhos não podem permanecer parados, reunidos. Aquela vez que eu chamei a patrulha e a senhora viu, foi porque os alunos portavam bombas. Eu só intervenho dentro da escola quando sou chamado pela direção. Mas, aqui nessa escola eu nunca entervi. Geralmente os alunos portam bombas, picham muros, mas isso acontece dentro da escola"*.

Quanto às causas dessas brigas, eles apontaram a *"má formação do lar"*, os *"elementos vindos de favela"*, as *"drogas"* e as *"más companhias"*. Perguntei a eles como agiam no caso de alunos que desafiavam às suas ordens e eles me afirmaram que *"se o aluno reagir ele é enquadrado no desacato à autoridade. (...) se reagir dentro da escola, eu levo ao conhecimento da direção, se reagir fora, eu levo para o Distrito"*.

A preocupação do soldado que fazia a guarda interna estava no fato dele representar uma corporação e por isso deveria ser respeitado: *"o uniforme impõe respeito. A gente tem que se fazer respeitar"*.

Quanto às dificuldades que se apresentavam ao exercício da profissão, revelaram a falta de apoio da população em geral e dos pais em particular, por não entenderem o trabalho do policial. Para um deles, a realização dos serviços tenderia a melhorar na medida em que existisse um policial para cada escola, acompanhando todos os períodos e com o apoio da direção, que, por sua vez, cederia algumas dependências privativas para o policial: *"(...) os professores não vão gostar de se misturar. Que a gente tenha uma salinha, mas isso só para o futuro"*.

Quanto à relação com os alunos, o soldado responsável pela segurança interna ponderava que não era bom que os alunos ficassem sabendo de tudo, pois *"dentro da escola tem que ter uma separação, amizade sim, mas sem liberdade, porque senão a gente*

perde a autoridade".

Esse mesmo policial referiu-se várias vezes ao modelo americano de segurança escolar e relatou as trocas de experiências que as colegas faziam nas reuniões semanais dirigidas por um major que já havia feito vários cursos nos Estados Unidos.

Nessa altura da entrevista, o guarda da Ronda externa foi chamado para uma escola que estava sendo apedrejada e eu continuei a entrevista com o outro policial, que nesse momento me perguntou a finalidade da pesquisa e se ela iria passar na televisão. Quando lhe respondi que se tratava de um trabalho para a Faculdade de Educação da Unicamp, ele exclamou: *"É para a faculdade então! Eu pensei que ia para a televisão"*. Arrancando uma das folhas das minhas mãos, começou a me tratar bruscamente: *"Vamos ver o que você escreveu"*. Reli com ele todas as anotações. Quando não concordava com alguma coisa, dizia: *"Eu já te disse que ..."*, ou *"não, você não entendeu"*. Para cada frase emitida, a botina direita batia no chão. Agradei e dei por finalizada a entrevista.

É muito interessante observar a diferença na postura dos guardas que atuavam junto à escola. Apesar deles representarem um órgão administrativo no uso da força física para manter a "ordem pública", alguns elementos pareciam possuir uma certa independência em relação aos comandos a que estavam submetidos.

O guarda da ronda diurna foi capaz não só de valorizar a sua profissão, contando inclusive alguns casos que ressaltavam sua coragem na perseguição a bandidos, como também de fazer críticas aos colegas que não sabiam se relacionar com as pessoas. Além disso, conseguiu perceber que existiam diferenças não só entre as pessoas mas entre as escolas. Essa independência influia na ação que ele mantinha com as pessoas porque fornecia algumas bases para que ele se integrasse numa ordem coletiva sem que a sua singularidade fosse afetada.

O policial da noite, apesar de aparentemente defender a corporação, ele procurava se destacar dela se individualizando através de uma demonstração de força pessoal, desvinculada de um coletivo. Ele parecia viver a corporação como se estivesse num filme americano e, na escola, desejava privacidade.

Os valores repressivos da ordem que ele representava pareciam dominar a sua personalidade que pode se tornar cada vez mais incapaz de respeitar um "consenso orgânico" ou seja de viver a "unidade na diversidade". Esse é o grande perigo que espreita o totalitarismo das instituições, pois quando as ordens são impostas e não incorporadas, criam controles fundados num modelo abstrato, onde ordem e respeito exigem não uma "organicidade diferencial", mas uma unanimidade que precisa de indivíduos isolados para alcançar uma domesticação pacífica e mortal.

O próximo capítulo será dedicado a um outro "estudo de caso" que descreverá uma escola, também estadual, mas localizada no centro da cidade de Campinas.

CAPÍTULO VIII

A ESCOLA DO CENTRO - UMA COMPARAÇÃO

"Eu acho que existem maneiras diferentes de expressão da violência. Na escola é de um jeito e na rua é de outro".

Aluno da 8ª série

Em conversa com alguns professores e diretores da região anteriormente pesquisada, recebi a informação de que essa escola, do centro da cidade de Campinas, possuía uma clientela de classe média, sendo difícil, na opinião deles, encontrar ali manifestação de atos violentos. Mas, no primeiro contato com a diretora, ela me revelou que também enfrentava problemas relacionados com uma violência que se expressava principalmente nas agressões entre os próprios alunos.

Inicialmente, pensei numa comparação entre as duas escolas em termos das condições sócio-econômicas dos alunos, o que me possibilitaria falar da manifestação da violência nas duas situações. No entanto, após alguns dias de observação junto aos alunos, constatei que a clientela dessa escola central era muito semelhante à da periferia. Aos poucos, fui percebendo que a diferença entre elas estava na forma como se apresentavam as modulações da violência. Resolvi, então, dar continuidade à pesquisa para poder apreender os contornos da violência, que nessa escola se expressava de uma outra maneira. Vejamos a que desvios essa violência nos conduzirá, percorrendo os seus descaminhos.

UM BREVE HISTÓRICO

A escola funcionava no terreno de uma outra, mas, em junho de 1977, o prédio novo foi concluído e os alunos vieram a ocupá-lo. A clientela, em sua maioria, gostava da localização an-

terior da escola e não se conformando com a mudança do prédio, passou a depredar as novas instalações. Em 1979, uma nova diretora assumiu o cargo.

UMA CONVERSA COM A DIRETORA

Com 30 anos de magistério, a diretora permanece nessa escola há 10 anos. Já tentou se aposentar várias vezes, porém os professores e os amigos sempre pedem a ela que fique mais um pouco.

Uma figura entusiasmada e sempre voltada ao interesse dos alunos, chegou a ser criticada por alguns professores, que concebiam demasiada a sua atenção para com os alunos. Fazendo uma auto crítica, ela mesma se perguntava se não estaria falhando em alguma coisa para provocar esse tipo de situação. Com um certo humor ela me dizia: "(...) a escola está se tornando assistente social devido ao seu envolvimento na problemática dos alunos (...)".

Dirigindo uma escola pequena, com 720 alunos distribuídos nos períodos da manhã, tarde e vespertino, essa diretora demonstrou acompanhar todo o movimento da instituição, tanto no que se refere à parte administrativa, quanto no seu aspecto pedagógico, no relacionamento com os alunos, com os professores, com os funcionários.

A depredação

Quando veio para a escola, a diretora tratou imediatamente de solicitar à Delegacia de Ensino a construção de uma zeladoria. A depredação acontecia nos fins de semana, quando pessoas entravam pelo forro e desciam para as dependências, roubando e estragando tudo que encontravam pela frente. Suspeitava-se de um aluno do primário que vivia meio abandonado. A diretora procurou então fazer um acordo com o garoto. Sua matrícula somente seria confirmada se a "turma" à qual ele pertencia parasse de atacar o prédio. Deu certo, porém uma outra "gang" continuou danificando o prédio até que, em 1986, a zeladoria ficou pronta. Uma servente passou a residir na escola e a depredação diminuiu. Entretanto, os "pichadores" ainda atuavam e no meio deles estavam os próprios alunos. A diretora tentou localizá-los e obrigá-los a limpar as paredes pichadas. Também era muito frequente as serventes encontrarem, no pátio externo, documentos de pessoas que haviam sido roubadas e seringas de drogados que, provavelmente, pulavam o muro da escola para fazerem uso da droga. Por esse motivo, os portões da escola permaneciam fechados no período vespertino que funcionava das 16:30 às 20:10 hs. Apesar desses problemas, a diretora autorizava a permanência dos alunos no prédio, mesmo após o expediente:

"Às vezes, tem alunos que me pedem autorização para ocuparem a quadra após as aulas, eu permito, mas não deixo a chave com eles, autorizo que eles pulem o muro para saírem. Às vê-

zes, eles vêm as pessoas pularem os muros para dentro da escola, usam a droga e depois vão embora".

Mesmo quando os alunos saíam mais cedo e queriam ficar conversando ou esperando alguém, a diretora preferia que eles ficassem dentro do prédio, para não correrem os riscos que as proximidades do lugar ofereciam.

A escola contava com a colaboração de funcionários que exerciam várias atividades: das três serventes, uma também era inspetora e zeladora do prédio. A APM remunerava um ex-aluno que não só era inspetor de alunos durante o vespertino, como dava aulas de recuperação aos alunos que apresentavam dificuldade em algumas matérias.

Quanto à secretaria, havia apenas uma escriturária que ocasionalmente era auxiliada pela assistente e às vezes pela própria diretora.

A violência na escola

Para a diretora, a violência era toda agressão feita contra uma outra pessoa. Citou as "*violências verbais*" e as "*de vingança*". Quando se referiu à escola apontou vários tipos de violência: o aluno que respondia, agredindo professores e funcionários, a quebra constante de carteiras e as brigas entre os alu-

nos, geralmente, no período da manhã, nas séries de primeira à quarta. A violência, geralmente física, acontecia por motivos como "olhou feio", "xingou a mãe", "passei e ele colocou o pé", "tirou meu lápis".

A causa dessa violência ou dessa agressividade entre os alunos, segundo ela, estaria no desinteresse dos pais em relação aos seus filhos. Muitos casos concretos, que a diretora me relatou, revelaram esse abandono.

Soluções para essa agressividade

A diretora considerava o "*trabalho de aconselhamento*" feito na escola como um fator positivo, mas acreditava que os órgãos de comunicação de massa poderiam tratar do assunto de modo mais eficiente, pois ao influenciarem o comportamento dos alunos teriam, em comparação com a escola, um alcance bem maior.

Segurança escolar

Sobre a ação de policiais que atuariam na escola, coibindo a violência, manifestou-se totalmente contrária a esse tipo de intervenção. Já teve problemas com alunos traficantes, mas resolveu todos os casos sem a ajuda da polícia. Alertava todos os envolvidos, conversava, aconselhava e, quando se esgotavam todas as suas possibilidades, transferia o aluno para uma outra escola. Já chegou a receber visitas desses ex-alunos que lamentaram o fa-

to de não terem aproveitado as chances oferecidas pela diretora na época em que foram transferidos.

Sua opinião sobre a formação de uma Comissão Estadual de Coordenação de Segurança Escolar (1) é que esse tipo de trabalho não funcionaria, pois o comportamento violento somente seria reprimido na hora da sua manifestação, não evitando a ocorrência de sua explosão em outros momentos. Além desse fato, a autoridade do diretor ficaria fragilizada, pois ele passaria a depender de elementos externos para gerir a escola: "*O aluno tem que ver no diretor uma autoridade. As ordens devem ser explicadas, cumpridas (...). Sou amiga dos alunos e tenho de ter autoridade para resolver os problemas dentro da escola*".

Quanto aos guardas que compõem a Ronda Escolar, eles somente entravam na escola para "*assinarem e carimbarem o livro de frequência*". Já houve casos em que os guardas foram chamados, mas, para averiguar questões referentes ao roubo de uma máquina de escrever e de um ventilador. Mais recentemente, a pedido da diretora, também compareceram à escola para poderem identificar os ocupantes de um veículo que estava seguindo alguns alunos.

(1) Ver, a esse respeito, o apêndice II "Uma Comissão Estadual de Coordenação de Segurança Escolar".

A relação com os alunos

A diretora apontou duas características marcantes dos alunos: uma, era que eles contavam a ela tudo o que acontecia com os colegas e com os professores; e a outra, era que os alunos lutavam por seus direitos. A diretora chegou à conclusão que, por um lado, ao valorizar demais o diálogo, os alunos extrapolavam os limites, mas, de outro, o professor também dificultava a solução dos problemas todas as vezes que ele não sabia como chegar até o aluno. Grande parte do seu tempo, era então ocupado em desfazer os mal-entendidos, conversando com os alunos e os professores.

Quanto às punições dos alunos, a diretora afirmou agir com rigor anotando o nome, principalmente dos mais briguentos, no livro de advertência, mas antes procurava aconselhar, mostrando ao aluno que o ato dele tinha consequências e, uma delas referia-se às punições a que estaria sujeito.

O que mais valorizava nos alunos

"Sempre procuro ver que eles são pessoas, que um é diferente do outro, com personalidades diferentes". Para a diretora, ao se tratar com as diferenças, criavam-se muitos conflitos: *"Lidamos com essas diferenças com muito conflito"*. Ofereceu-me um exemplo concreto referindo-se a um aluno que abordava todas as pessoas aos beijos e abraços. Em sala de aula, era espirituoso e sempre tinha algo a dizer a respeito de tudo que era falado pelos

professores, além das piadinhas e outros gracejos. Os pais foram chamados e para surpresa dos professores ficaram sabendo que o garoto era um ótimo filho, trabalhava com os pais, mas tinha *"aquele jeito"*. A diretora não negava a necessidade, em alguns casos, do referencial de um psicólogo, mas neste, o aluno era apenas diferente dos outros.

Como gostaria que a escola fosse se pudesse voltar a ser criança

A diretora estudou numa escola particular que privilegiava os alunos de acordo com a classe social a que eles pertenciam. Nunca foi discriminada, mas não se esquecia das colegas que, por serem bolsistas, eram convocadas para varrerem o chão.

Ela gostaria que *"os professores tivessem compromisso com a educação, mesmo ganhando mal. Que eles compreendessem que essa profissão é diferente de ser metalúrgico, profissional liberal"*.

O seu trabalho como educadora

Para a diretora, todas as vezes que um aluno transferido solicitava autorização para retornar à escola, ela sentia esse pedido como um "bom sinal". Entretanto, quanto às mudanças que o seu trabalho, como educadora, pudesse ocasionar na vida dos alunos afirmou: *"Será que a gente faz alguma coisa? Não dá para saber"*.

A entrevista com essa diretora pode nos dar uma idéia de como sua administração tem a capacidade de favorecer a agregação dos alunos em torno de um espaço. Parece haver uma partilha de interesses comuns que ocorrem através de "pequenos nada's", como: deixar ocupar a quadra, receber, falar e se interessar pelos alunos. Através desses fatos minúsculos, a existência das pessoas passa a se inscrever no solo da escola, estruturando o desejo de "estar-junto".

Estaríamos diante de uma escola perfeita? Não. Porque se o fundamento que liga as pessoas a um território, seja ele real ou imaginário, como aponta Maffesoli, é passional, ele só pode ser vivido na base de uma "harmonia conflitual". Existem problemas que se modulam de várias maneiras, delimitando polaridades. Os alunos se uniam à diretora para reclamar dos professores, mas a direção também ouvia os professores que, por sua vez, sentiam-se à vontade para criticarem sua atenção excessiva com aos alunos. Configura-se aqui, não um espaço plano, linear, polarizado entre alunos de um lado, professores e diretores de outro, mas um "espaço areolar" (2) onde podemos encontrar áreas diferenciadas mas que se situam umas em relação às outras.

Vejamos como essas diferentes áreas se ajustam e se repelem na partilha diária dos seus códigos, rumores, intrigas, so-

(2) Expressão que Maffesoli retira de A. Berque, para quem o espaço linear, definido por uma sucessão de pontos, se opõe ao espaço relacionado à áreas que se correspondem. Apud. Michel MAFFESOLI, O tempo das tribos, p. 206.

lidariedades que, ao darem forma a um sentimento coletivo, expressam a "ambiência afetual" da escola.

OS ALUNOS DA MANHÃ

De 19 a 25 de julho de 1989 percorri cinco classes do Ciclo Básico.

No primeiro dia, fui recebida pela assistente de direção que me conduziu até a sala dos professores onde me apresentei e fiz um resumo da minha pesquisa. Os professores me ouviram e fizeram alguns comentários referindo-se aos alunos mais problemáticos. Somente um dos professores aparentou uma certa irritação, expressada através de um visível mal humor.

Sala dos professores - o ponto de encontro inicial

Todas as vezes em que eu chegava mais cedo tinha a oportunidade de ficar conversando um pouco mais com os professores. Esse era o momento em que aproveitavam para trocarem idéias a respeito de vários assuntos: salário, desconto de imposto de renda, aposentadoria, os resultados da greve, a relação com os alunos, etc. Eu procurava fixar minha atenção no aspecto referente aos alunos. Geralmente, o professor ao falar de um aluno problemático imediatamente apontava questões familiares: "*a mãe espanca a criança*"; "*os pais são separados*"; "*o pai abandonou a casa*"; "*o garoto faz parte de uma família paralela, o pai dele é*

rico e só aparece em casa de vez em quando", "os pais são muito velhos e mimam demais o filho".

As dificuldades na aprendizagem ou a revolta ou timidez excessiva eram explicadas por fatores externos à própria escola.

Da sala dos professores, eu me dirigia ao pátio externo onde os alunos aguardavam o sinal de entrada. Lá, crianças e adolescentes conversavam, corriam, gritavam, jogavam nas quadras. Apesar do espaço ser pequeno, o barulho não era ensurdecedor. Havia uma área coberta com bancos e uma outra mais arborizada onde se localizavam duas quadras que eram ocupadas, mesmo durante as aulas, nos três períodos. Não havia grades e um dos portões permanecia sempre aberto.

Ao terceiro sinal, os alunos formavam fila e aguardavam a vinda dos professores. Uma ou duas vezes por semana o Hino Nacional era cantado. Também a direção aproveitava esses momentos para dar recados, para elogiar alunos que devolviam dinheiro, documentos, ou alguma peça de vestuário encontrada na escola. Também notei a presença de muitas estagiárias vindas de algumas escolas estaduais que ofereciam o Curso de Magistério. Elas se colocavam no final das filas e acompanhavam os alunos para as suas respectivas classes.

Nas salas de aula, alguns procedimentos eram padronizados. Em todas elas, utilizavam-se os minutos iniciais para: a

realização da chamada, o recolhimento das cadernetas, que eram encaminhadas à diretoria onde carimbava-se a "presença" do aluno, o ordenamento das carteiras e a distribuição de tarefas que a professora determinava às estagiárias presentes.

Somente em algumas salas havia enfeites com cartazes e gravuras trazidas pelos próprios alunos; cantava-se ou orava-se; cobriam-se as carteiras com um plástico para protegê-las.

Todos os alunos atrasados somente podiam entrar na sala apresentando uma autorização, por escrito, fornecida pela direção. Iniciei minhas observações em duas classes de segunda série composta por alunos considerados extremamente problemáticos. Essas professoras se diferenciavam das demais pelo fato de aplicarem uma mistura de técnicas aprendidas com o método "Emília Ferreiro" (3), como também através de cursos realizados na UNICAMP, e destinados à professores do Ciclo Básico (4).

Como eram essas professoras? Didáticas, elas procuravam variar as atividades que eram ministradas através de sistemáticas bem diversificadas, com o objetivo de incentivar o interesse do aluno.

(3) Ver, a respeito, o capítulo VII, nota 10, p. 263.

(4) Ver, a respeito, o capítulo VII, nota 8, p. 253.

Extremamente organizadas, não admitiam que os alunos descuidassem da ordem e da limpeza, nem de seus materiais, nem da sala de aula. Pairava um medo em relação a essas professoras e, segundo a opinião de algumas estagiárias, as crianças as respeitavam por temê-las. Bastava um olhar, ou apenas um pedido de silêncio que os alunos imediatamente ficavam quietos. Não há dúvida que muitas atitudes dessas professoras revelavam uma postura autoritária, porém dois fatos chamaram mais a minha atenção. O primeiro, referia-se às conversas paralelas, às brincadeiras e até algumas brigas entre os alunos, que ocorriam apesar da existência de uma disciplina rígida, e o segundo, tinha a ver com o envolvimento dessas professoras que deixavam os alunos conversarem não apenas para que eles descarregassem suas energias, mas também para conversarem com os alunos. Dessas conversas surgiram alguns acordos que passavam a ser estabelecidos de forma espontânea, sem uma articulação racional, planejada. Um exemplo aconteceu quando os alunos faziam algumas brincadeiras uns com os outros, lançando observações jocosas. A professora acompanhava e fazia algumas observações também engraçadas. Em seguida, alguns alunos foram chamados para irem à lousa e quando um deles demonstrou não saber o exercício em questão, a classe começou a ridicularizá-lo, porém, de imediato, a professora protestou energicamente dizendo que não admitia desrespeito em relação ao colega.

Nesse caso, acredito que a professora tenha conseguido incorporar uma ordem e não impô-la, porque muito mais do que ser viabilizada ela foi experienciada. Ou seja, os alunos puderam

vivenciar dois momentos diferentes, no primeiro, ridicularizavam-se entre si, sem individualizar a figura de um determinado colega, no segundo, ao tentarem acentuar uma diferença individual, foram chamados pela professora que, naquele momento, protegeu o coletivo defendendo a integridade dos seus membros. Nada garantia a existência de um ambiente harmonioso, pois as efervescências se manifestavam constantemente e não deixavam de esgotar as energias dessas professoras que, em alguns momentos, sentiam-se totalmente desestruturadas, apesar dos seus "vinte anos de magistério".

Durante as minhas observações nessas duas classes, muitos problemas aconteceram com os alunos. Um deles, fugiu na hora do recreio, pois ficou revoltado com a forma como a professora chamou sua atenção. Muitas brigas, principalmente entre as crianças da 1a. à 4a. séries, eram provocadas por delação.

Certa vez, numa aula de Educação Artística, os alunos simplesmente não permitiram que a professora pudesse dar a matéria. Já prevenida contra a classe, essa professora entrou na sala extremamente irritada. Os alunos, por sua vez, gritavam, estragavam o material que ela fornecia e a enfrentavam com argumentos agressivos. Conclusão: a classe foi dispensada antes do sinal, porque a professora não conseguiu ficar com eles.

Os alunos sabiam que essa matéria não reprovava, daí ser maior o poder de barganha da outra professora que elas consideravam como sendo a "verdadeira". Apesar desse fato concreto,

acredito também que a desqualificação da escola com referência a essa disciplina, influenciava o comportamento da professora que, sentindo-se desvalorizada, não conseguia interessar os alunos. Entretanto, aqui também ocorreu uma ambigüidade, pois apesar de toda a confusão dessa aula, alguns alunos fizeram desenhos coloridos e bonitos, porém não valorizados pela professora que perdendo o seu lugar, acabou fazendo com que os alunos perdessem o deles (5). A confusão, instaurada a partir dessas perdas, desestruturou o grupo que levou ao extremo a tensão entre as forças rivais e antagônicas. A classe se manteve junta não para compor com a professora, mas para tentar "destruí-la".

Em comparação com essas classes, as observações feitas em duas outras, de 3a. e 4a. séries, indicaram-me a ausência de um controle rígido. Os alunos conversavam e tomavam algumas atitudes em sala de aula demonstrando uma certa autonomia de ação.

Enquanto as professoras, nas classes anteriores, nunca deixavam as salas, nessas de 3a. e 4a. séries, era muito comum os alunos ficarem sozinhos. As brincadeiras e as brigas não deixavam de acontecer, como também, havia alunos que permaneciam quietos, e outros que se aproximavam de mim para perguntar sobre a pesqui-

(5) Ver, a respeito, "Violência na escola" que fala sobre a importância do professor ocupar seu lugar, não como um "cão de guarda" que só considera as leis exteriores a que está sujeito, mas como aquele que marca o seu papel, fornecendo aos alunos uma diversidade de indicações que permitam a eles situarem-se na perspectiva de um trabalho comum. Conforme Claire COLOMBIER e outros, Violência na escola, p. 89 e 90.

sa. Quando a professora retornava, todos permaneciam nas mesmas atividades, sem alterar o comportamento.

Segundo uma das professoras, era natural que os alunos conversassem mais quando o professor não estivesse na sala: *"Isso acontece até com os adultos quando, numa reunião, o responsável sai por alguns minutos"*. Por não ver nenhum sentido em exigir que os alunos permanecessem em silêncio, ela somente chamava a atenção deles quando passavam dos limites, mesmo assim, de uma forma brincalhona: *"Isso que é liberdade com disciplina. Precisa abaixar um pouco o volume da televisão"*.

Encontrei outro estilo de professora numa classe de 1ª. série, onde predominava uma rotina mecanizada, baseada em cópias, exercícios mimeografados e punições fundamentadas nas delações dos alunos. Afirmando ser tradicional na disciplina, a professora não admitia que o aluno circulasse pela sala e valorizava principalmente a limpeza, a ordem, o cumprimento das tarefas. Para ela, o método utilizado pelas professoras das 2as. séries, só era útil para crianças "problemáticas" : *"(...) a criança aprende a ler, mas acaba não sabendo escrever. Na minha classe, eles já estão lendo, e olha que teve greve. Acho que aquele método serve para os problemáticos, aí dá certo, é um método muito lento, e é para poucos alunos (...) eu estou com 34 alunos (...)"*.

Lição de casa incompleta, ou mal feita, equivalia a ficar sem recreio. Uma aluna, que sempre estava atrasada na elabo-

ração das atividades, aproveitava as saídas da professora e desesperadamente me solicitava ajuda para que ela pudesse terminar as tarefas a tempo e não fosse repreendida. Em uma das vezes que me aproximei dessa garota, a professora olhou para mim e disse : " *Ela é muito mole* ". O jeito encontrado por essa aluna, para agradar a professora, foi dedar os colegas, todas as vezes em que ela não terminava os exercícios juntamente com a classe, porém, repreendida novamente, mudava sua tática e corria contra o tempo tentando acabar as lições.

Sempre que essa professora se retirava da sala por algum motivo, os alunos ficavam agitadíssimos e certas brincadeiras acabavam em brigas. Alguns rabiscavam os cadernos dos colegas, roubavam figurinhas, xingavam as mães dos outros, mas quando a professora retornava, eles corriam para seus lugares como se nada estivesse acontecendo. Os mais frágeis, atingidos pelas brincadeiras reclamavam, mas a professora não os ouvia, pois a "ordem" era que, em sua ausência, permanecessem em silêncio. Às vezes as atividades eram interrompidas para que os alunos cantassem. Eles levantavam de suas carteiras e mecanicamente faziam os gestos que a música pedia: pular, girar, erguer os braços e bater os pés. Um dos cantos era uma homenagem à pesquisadora que os observava. Nesse momento, os alunos olharam para mim que não pude aceitar esse gesto como um presente, pois fiquei extremamente constrangida ao vê-los submetidos à imposição de mais uma tarefa.

Os elogios dessa professora eram feitos principalmente aos alunos que demonstravam ser estudiosos e bem comportados, ou àqueles que apresentavam cadernos limpos, sem garranchos e com a lições completas.

Se fizermos uma comparação com as professoras das segundas séries, talvez pudéssemos afirmar que todas elas representavam papéis autoritários, com a diferença de que, nesse último caso, a professora ou punia, ou elogiava, e nos outros dois, além de punir e elogiar, as professoras também conversavam com os alunos interagindo com eles.

O recreio

No recreio, os alunos andavam e corriam à vontade pelo pátio. Os socos, os pontapés, as gritarias, também ocorriam mas a própria estrutura do espaço se encarregava de aliviar o impacto dessa efervescência, porque ele abria inúmeras possibilidades para as crianças brincarem. Uma das serventes fiscalizava o recreio, sendo que, sua preocupação maior era tentar manter o pátio limpo e ocasionalmente apartar algumas brigas entre alunos. Uma hora e meia após o recreio, a escola oferecia a "hora da sopa ou do leite". Alternadamente as classes saíam para ocuparem os banheiros, tomarem sopa ou leite, e conversarem. Era um momento mais tranquilo que algumas professoras, principalmente as das se-

gundas séries, se utilizavam para darem aula de leitura fora da sala. Os livros eram levados para o pátio e os alunos escolhiam aqueles de sua preferência. O controle dessa aula não era rígido, pois vi alunos colocarem um livro debaixo do braço e irem assistir o futebol que estava sendo jogado na quadra por um time do ginásio. A professora simplesmente os observava. Outros alunos se entretinham com a leitura, trocavam idéias e pediam o auxílio da professora muito mais com o intuito de tê-la por perto do que para solicitarem explicações a respeito do texto que liam.

Os roubos e as pichações

Por várias vezes, a assistente de direção interrompia as aulas para reclamar dos roubos e das pichações que estavam ocorrendo na escola. Relógios, carteiras com dinheiro, lanches que desapareciam dentro da própria sala. Os alunos aproveitavam a ocasião para relatarem à assistente outros fatos relacionados a esses assuntos. A campanha contra o "sugismundo" também fazia parte das intervenções da assistente e a classe não perdia a ocasião para dedar os colegas pichadores. A assistente referiu-se às palavras escritas; "Anarquia", "puta" e segundo seu depoimento, seria preferível que eles escrevessem outros nomes como: "Bom Dia", "Jesus Cristo".

As aulas de Educação Física

Bem ativas, essas aulas contavam com a ajuda dos alunos do ginásio.

Inicialmente havia exercícios de aquecimento para todos, depois, as atividades eram diversificadas: os meninos não ficavam sozinhos na quadra, simplesmente batendo uma bola, eles aprendiam a jogar futebol juntamente com o professor e alguns garotos das séries mais avançadas; as meninas dançavam ao som da XUXA e as alunas do ginásio ensinavam a elas certos movimentos que deveriam fazer em conjunto, formando um "ballet".

Até aqui pude observar um movimento de vaivém entre ordem e desordem, mostrando que ao lado das filas, do Hino Nacional, da padronização de algumas atividades, das posturas rígidas e autoritárias, existiam também múltiplos arranjos que se esboçavam nas brigas, nas brincadeiras, nos roubos, nas pichações, nos confrontos entre alunos e professores. Os dois aspectos não foram negados, mas apreendidos, de modo talvez não muito consciente, como um "jogo duplo" através do qual se abrem as brechas, ou falhas por onde emergem o "querer - viver" coletivo. Essa lógica entre a organização racional da escola e as efervescências dos grupos, que fazem parte do seu cotidiano, parece diminuir a aceleração de uma violência desenfreada. A esse respeito considero interessante apontar aqui um fato curioso. Após a fuga de um aluno, durante o

recreio, eu esperava uma reação enérgica da diretora no sentido de fechar o portão, ameaçar com punições os que ousassem fugir. Mas, nada disso aconteceu, somente o aluno em questão recebeu uma advertência. Os alunos discutiram entre eles a fuga do colega e criticaram sua atitude, mas o portão permaneceu aberto, funcionando a meu ver como um "desafio simbólico", que sustentava uma ambigüidade. O portão representava tanto a exigência de uma identidade única, pois aluno comportado, obediente, não foge da escola, quanto a possibilidade de afirmação das diferenças, abrindo espaço para os rebeldes. Nesse sentido, apropriação do espaço escolar fundamenta o movimento pendular entre a estruturação individual/racional, que desenvolve as relações sustentadas pela "Lógica do dever - ser" e a estruturação societal/afetiva que caracteriza a "Lógica do querer viver".

Vejamos como a rede de comunicação, tecida entre os alunos, poderia indicar a lógica dessas estruturações.

Minha conversa com eles

Diferentemente da escola situada na periferia, decidi conversar com os alunos desse período, mesmo sendo crianças muito pequenas. Era meu intuito perceber como eles, enquanto grupo, verbalizariam o sentido dado à violência e a relação que poderiam fazer com a escola.

A violência apareceu em todas as séries como sendo uma transgressão que abate o outro fisicamente. Alguns depoimentos ilustram esse fato: *"quando tem um assalto e quer dinheiro e mata"; "quando alguém bate no outro"; "matar"; "assassinar"; "estrangular"; "machucar"; "briga de marido e mulher"; "espancamento"; "enforcar"; "as pessoas mortas na rua"; "a guerra na China"; "assassinato"; "bandido"; "atropelar as pessoas"; "murro na cara"; "tapa na cara"; "corrida de automóvel"; "guerra".* Somente um aluno de segunda série falou num tipo diferente de violência: *"a padaria lá de baixo sempre tem briga porque eles sempre dão troco errado pra criança".*

A violência na escola aparece como uma extensão dessa violência descrita anteriormente: *"paulada"; "pedrada"; "briga dos maiores"; "passar rasteira no colega"; "xingar a mãe"; "quando os grandes batem nos pequenos"; "tapa"; "chute"; "brincadeira de mau gosto".*

Quais as causas dessa violência apontada pelos alunos? Eles falaram em: *"raiva"; "drogas"; "vingança"; "inveja"; "ódio"; "não tem educação"; "maldade"; "não acredita nas coisas de Deus"; "não gosta da escola"; "não gosta de estudar".* Cada vez mais, eu percebia que enquanto a classe não se envolvia com as discussões, a fala dos alunos sobre violência apenas catalogava uma série de informações que, segundo eles, seriam as mais corretas para desempenharem um papel eficaz diante da pesquisadora. Todos queriam me agradar e mostrar seu repúdio em relação à vio-

lência.

Somente as crianças de uma terceira série desse período entusiasmaram-se com a conversa em sala de aula, relatando cenas de violência presenciadas por elas fora da escola.

Um sonho, contado por um dos alunos, envolveu a classe toda que ouviu o colega em absoluto silêncio: *"uns homens maus me pegam e põem a corda no meu pescoço. Às vezes estou fazendo lição e esses homens vêm me pegar para me enforcarem"*. Um outro falou sobre a violência nos Estados Unidos: *"Ih! tia, deixa a violência, tem que fazer que nem nos Estados Unidos, lá eles quebram tudo (...) Lá tem bomba, quebra - quebra (...) para melhorar o país"*, mas um colega discordou: *"É, de que adianta matar para melhorar o país?"*. Um sinal tocou e os alunos quiseram continuar a conversa.

O envolvimento com a conversa em sala de aula parecia não depender de um encaminhamento lógico, racional. Havia alguns momentos em que os alunos formavam uma rede de comunicação não explícita, partilhando suas histórias. Essa partilha esboçava os contornos de uma violência que, na sua ambigüidade, apontava para as formas construtivas, de aceitação e identidade com as normas institucionais e também para as formas destrutivas, que negavam a ordem estabelecida. Não foi o conteúdo da conversa que me mostrou essa distinção, mas o movimento em sala de aula que gerou uma circularidade, onde "forças alternativas" puderam se manifestar.

Ao invés de uma "dominação unilateral", observador de um lado, observados de outro, houve, por instantes, uma reversibilidade que colocou em comum a relação deles com a violência.

As redações e os desenhos - uma outra conversa

As redações e os desenhos foram solicitados aos alunos, com o intuito de perceber não somente a participação deles, diante desse pedido, mas também as formas pelas quais expressavam suas "reservas". A maioria das redações foram ilustradas com desenhos, representando forças, vários tipos de armas, crianças brigando, atropelamentos. Alunos da segunda à quarta séries escreveram sobre a violência que acontecia nas ruas, nos hospitais e na escola deles. Também expressaram medo em relação à violência e esperavam que um dia ela pudesse acabar.

Em pouco tempo, vários cartazes passaram a enfeitar a escola, e os temas principais deles estavam relacionados com a necessidade de se manter a escola limpa e de se acabar com a violência. Tive a sensação de que eu estava fazendo parte de uma "cruzada" contra a violência, porém, mesmo diante desses fatos, não tentei reforçar minhas explicações sobre os objetivos da pesquisa, pois cada vez mais eu ia percebendo a ineficácia dessas "demonstrações". Havia uma duplicidade naquela situação que somente mais tarde, cheguei a perceber. Diante do "poder simbó-

lico" representado por mim, havia uma atitude de aceitação dos valores estabelecidos que os levavam a participarem na elaboração daqueles cartazes. Mas, quando um aluno me perguntou: "o que a senhora vai fazer com esses cartazes e com a minha redação?" eu conclui que havia uma "encenação" integrando aquele "espetáculo". Ri da minha própria ingenuidade por ainda acreditar que aqueles alunos estavam sendo totalmente dominados pelas informações da televisão, das revistas, dos jornais, etc. Muitos alunos esperavam receber uma nota pelas redações feitas. Alguns sabiam que eu estava escrevendo sobre violência, e me perguntavam se eles iriam aparecer em algum livro.

Não estou falando aqui da falsidade desses atos, mas de uma "teatralidade" que mostra uma "arte de fachada", como diria Maffesoli, onde os alunos guardavam uma certa distância do "oficial", tentando ganhar terreno para a realização de "trocas" ligadas aos seus interesses.

OS ALUNOS DA TARDE

De 26 de julho a 02 de agosto de 1989, permaneci observando as classes de quinta à oitava séries do período da tarde.

No meu primeiro dia, junto aos alunos desse período, observei uma quinta série tida, pelos professores, como uma clas-

se problemática com muitas dificuldades de aprendizagem.

Quando entrei na sala, fui recebida pela professora que me apresentou aos alunos da seguinte maneira: "Essa é uma pesquisadora que veio observar o comportamento de vocês". Silêncio total. Os que chegaram atrasados eram imediatamente avisados da minha presença pelos colegas.

De vez em quando, falavam alguma coisa em voz alta pra quebrar a tensão: "*Que silêncio hoje, dona*"; - "*Também, com a dona aí*"; - "*Eu vou convidá-la para vir todos os dias*" (disse a professora): - "*Eu sempre fui quieto*"; - "*Deus está vendo*".

Após o recreio, uma outra professora ofereceu-me quinze minutos de sua aula para que eu pudesse conversar com os alunos.

Levantei junto a eles as concepções e as causas da violência, que foram relacionadas sem muito interesse. Alguns intervalos de silêncio me apontavam para a suspeita de que os alunos estavam tentando me dizer alguma coisa. De repente, uma garota levantou um problema que envolvia a classe e determinada professora. A agitação foi tanta que acabamos ultrapassando os quinze minutos. O que me chamou a atenção, não foram as reclamações dos alunos, e sim, a surpresa deles ao constatarem a mudança no comportamento da professora: "*Ela não é daquele jeito, ela mudou porque a senhora estava na classe*". Perguntei se eles também não haviam mudado, provocando uma atitude diferente da professo-

ra. Um aluno riu e respondeu-me: "(...) sinceramente, a gente não é quieto desse jeito, mas ela também mudou, hoje ela até riu, coisa que ela não faz aqui".

Esse tipo de "mudança, ocorreu também em algumas outras salas. No final de uma aula, os alunos se aproximaram de mim e disseram: "Hoje ela está boazinha, ela não é asssim". Por outro lado, certos professores, na situação inversa, apontaram para a mesma percepção: "Hoje, eles estavam comportados porque você estava lá".

Quem muda primeiro, o professor ou o aluno? Comecei a observar⁸ que, em alguns casos, os alunos ficavam desconfiados de alguma coisa antes mesmo do professor iniciar a aula. Havia a indicação de uma mudança na postura do professor, na sua maneira de entrar na sala. Uma professora "naturalmente" ríspida não combinava com uma entrada delicada e sorridente. A "encenação" só funciona se tiver o reconhecimento do grupo. A professora, ao mudar o seu papel, provavelmente na tentativa de ser mais agradável à pesquisadora, acabou se esquecendo da platéia diária para a qual ela representava.

Os alunos perceberam a insegurança do professor num papel mal interpretado e imediatamente as rivalidades, que estavam contidas, explodiram alterando as relações.

Maffesoli aponta para a existência de uma "perversidade" (6) que constitui as diversas situações da vida cotidiana "Perverso", não em sua apreciação normativa, mas enquanto desvios percorridos pelos fatos anódinos da existência social. Eu diria que existe uma "perversidade" que se espalha silenciosamente no dia a dia dos alunos e professores, lembrando a todo momento que a essência da vida coletiva é "teatral". Essa "teatralidade" expressa uma "socialidade" que sustenta os conflitos e os confrontos entre a subjetividade e o coletivo (7). As diferentes "personas" ou máscaras, ao entrarem em interação umas com as outras, estabelecem os diversos caminhos que levam tanto à integração, quanto à desintegração do coletivo.

Os preconceitos e como a escola dissimula as expressões da violência

Durante a conversa, em uma das salas, os alunos indicaram os xingamentos entre eles como sendo uma forma de violência. Na brincadeira, foram relacionados os principais: "retardado", "baleia", "Chica da Silva".

(6) Michel MAFFESOLI, A sombra de Dionísio, p. 166.

(7) IDEM, Dinâmica da violência, p. 84.

No final da aula, uma aluna, que era negra, se aproximou de mim para conversar a respeito de um fato que aconteceu com ela, na escola, há dois anos atrás: "(...) ninguém quis dançar quadrilha comigo, eu disse que traria minha tia para dançar, mas a diretora não deixou e eu não dancei. Minha mãe veio conversar com a diretora e disse a ela que faltou criatividade, pois ela poderia inventar uma outra dança para que eu pudesse dançar também. Depois disso, eu nunca mais me interessei em dançar a quadrilha. Faz três anos que estou aqui, eu já estou acostumada com as pessoas e elas comigo. Antes eu ficava quieta com as brincadeiras que faziam comigo e aquilo me machucava muito. Agora não, eu ouço e depois falo que não concordo. Eu só fico pensando naquelas pessoas que são negras e que não têm condições. Minha mãe é professora de português, eu converso com minhas primas. Essas pessoas que ficam quietas se machucam com essas brincadeiras que as pessoas fazem sem saber que estão machucando".

A diversidade de grupos entre alunos faz com que a escola, bem ou mal, entre em acordo com eles. Ao confrontar-se com essa heterogeneidade, ela pode canalizar ou interromper as vias de passagem de violência. A escola, como um todo, rejeitou a aluna que, de início, reagiu através da mãe e, depois, ela mesma passou a discordar das formas como estava sendo tratada pelos colegas e pela direção. Ao se posicionar diante dessa rejeição, ela passou a se integrar no todo transformando-se em líder da escola, participando do Grêmio. A aluna também poderia ter se recusado a essa integração, ou criado um grupo que se opusesse à escola. Nas

três situações ela seria obrigada a se definir em relação ao coletivo, para não se isolar e poder sobreviver. Não seria mais correto apontar o fato de que a escola acabou cooptando a aluna, desmantelando uma possível revolta que ela representava? Pode até ser, porém é importante perceber aqui, que o interesse da aluna estava muito mais em conquistar um laço social, quer ela fosse contra ou a favor da escola, do que se confrontar sozinha com um inimigo e ser massacrada por ele. A aluna já veio de uma outra escola onde ela não conseguiu formar esse laço, porque era perseguida pelas colegas: *"eu estudei quatro anos no EEFG (...), mas era muita perseguição porque minha mãe era professora de português e eu tirava nota boa, passava de ano e todo mundo dizia que eu passava porque minha mãe era professora. Eu não aguentava mais isso e mudei de escola"*.

A "morfologia da rede" (8) sustenta a multiplicidade de "tribos" que só têm sentido dentro de um contexto coletivo, onde as pessoas situam-se em grupos que se posicionam uns em relação aos outros, através desses processos de atração e repulsão. A "morfologia da rede", ao privilegiar o mecanismo de pertença, mesmo ele sendo conflitual, rompe as relações unilaterais com um poder central, muito mais para fortalecer o "estar junto" do que para afrontar o comando único desse poder. A escola, enquanto instituição, tende a reforçar, ora a integração plena ora a rejeição total e com isso ela rompe o eixo das "redes" que se apoia

(8) IDEM, O tempo das tribos, p. 207.

entre a aproximação e a recusa afetiva. Esse desequilíbrio desvincula a escola de seu enraizamento junto aos alunos, represando sentimentos que frequentemente explodem nas suas piores formas.

As brigas e as "tropinhas"

Não encontrei alunos que fizessem parte das chamadas "turmas" ou "bandos". Apenas um, tido como o mais bagunceiro da classe, pertencia aos "Ki-dogs", e, o outro, representava os "Águias de Ferro", mas de modo geral, tudo que se falava sobre esses grupos baseava-se no que se ouvia dizer a respeito deles. Não faltaram os relatos de filmes americanos, apontando a violência desses tipos de grupos.

As brigas entre eles, envolvendo luta corporal, aconteciam, porém, com menor frequência do que em relação ao período da manhã. Alguns formavam "tropinhas", conhecidas na escola como a aglutinação provisória de pequenos grupos que revidavam uma surra recebida. A resolução não só dessas brigas mas de qualquer tipo de conflito ocorria, na maioria dos casos, com a participação da diretora, que sempre era chamada pelos alunos para ouvir os prós e os contras dos acontecimentos. Na sua presença os culpados geralmente se apresentavam ou acabavam sendo "entregues" pelos próprios colegas.

Apesar de um burburinho constante, a escola parecia funcionar como se estivesse integrada aos ruídos do seu espaço. As aulas corriam paralelamente à bandinha que tocava no pátio, ao jogo de futebol, ao falatório daqueles que haviam saído mais cedo. Durante uma aula, em que o barulho externo ultrapassava os limites, pude observar os alunos inteiramente voltados às suas atividades, sem que fizessem qualquer referência ao que estava acontecendo fora da sala.

O recreio

Quadra sempre ocupada e o som "funk" como pano de fundo. Durante o recreio, os alunos colocavam caixas de som no pátio interno e tocavam discos com músicas de suas preferências.

Nas tardes chuvosas, era permitido a eles permanecerem dentro das salas de aula.

As redações e os desenhos

Os alunos da quinta e sétima séries me entregaram um total de trinta e três redações, algumas delas ilustradas por desenhos. Relataram muitas histórias envolvendo "trombadinhas" que

assaltavam os alunos nas redondezas da escola. Contaram também sobre suas brigas internas e houve quem fizesse uma relação de nomes, apontando os culpados pelas brincadeiras que sempre resultavam em brigas. A referência feita à polícia foi para justificar a necessidade da sua presença nas "escolas da periferia", onde existiam "muitas brigas".

Para alguns, a violência era maior entre os pobres "*que não tiveram chance ou então tiveram e a desperdiçaram*". Para outros, a violência estava no "*racismo*", nas "*drogas*", e às vezes "*até num olhar*".

Essas redações foram feitas num clima diferente em relação aos alunos da manhã. Senti que havia uma necessidade deles conversarem sobre esses temas e as redações serviam como um meio de aproximação: "*A senhora leu minha redação? O que a senhora achou?*". Indagações que iniciavam conversas e retomavam a circulação das idéias e dos afetos, que aglutinavam as emoções constitutivas daquele grupo.

Os alunos do vespertino

Funcionando com apenas quatro classes de quinta à oitava séries, as observações, desse período, foram feitas de 03 a 08 de agosto de 1989.

Iniciei por uma quinta série que era considerada, pelos professores, como a mais difícil em termos de aprendizagem e, segundo alguns, com problemas de disciplina também.

Vivos e brincalhões, os alunos permaneciam em completo silêncio durante as explicações das matérias, porém, quando chamados para responderem alguma questão, referente ao conteúdo do assunto exposto, não conseguiam articular suas idéias.

O comentário geral, na sala dos professores, é que eles não sabiam mais o que fazer com esses alunos e estavam muito desanimados. O ano passado, essa mesma série era frequentada por "marginais" que vinham armados e brigavam entre eles ou com "gangs" de fora. Para a diretora, tratava-se de uma classe heterogênea, com muitos alunos repetentes vindos de diferentes escolas.

A maioria deles trabalhava em estabelecimentos comerciais, casa de família ou ajudava os pais.

Quase no final da aula, iniciamos a nossa conversa sobre violência, que para eles, representou a possibilidade de saírem um pouco mais cedo. Antes do sinal tocar, alguns já estavam na porta, prontos para irem embora.

Permaneci na sala com aqueles que se interessaram em me fazer algumas perguntas sobre a pesquisa. Nesse pequeno círculo,

eles me revelaram que gostavam da escola, dos professores, dos amigos, mas pensavam em outra coisa "*fora daqui, na minha casa*", "*às vezes têm problema em casa*", "*fica pensando no namorado*".

Os professores me pareciam muito bons e preocupados com os conteúdos e métodos empregados, mas havia algum bloqueio que, para mim, não se explicava apenas pelo fato de os alunos terem problemas econômicos, familiares ou emocionais. Resolvi continuar minhas observações e dar espaço a uma "atenção flutuante" que pudesse com o tempo oferecer-me algumas pistas.

No dia seguinte, acompanhei uma classe que apresentava uma força no sentido de conduzir os professores na direção de seus interesses. Em uma das aulas, por exemplo, a professora propôs a leitura de um recorte de jornal que, em forma de manifesto, alertava a população sobre a "farsa" de um político. Houve uma votação para decidir a forma de encaminhamento das discussões. À medida que o artigo ia sendo lido, a atenção da classe diminuía, até que a professora consultou os alunos novamente e eles decidiram comentar os principais trechos, questionando a vida particular do até então candidato à presidência da República. Um aluno queria saber se ele era casado, se tinha filhos, como vivia. Aparentando uma irritação tolerante, a professora apenas respondia "*não sei*" à essas perguntas, mas como o aluno insistiu, ela salientou que não estava interessada em discutir esse aspecto, pois, como o povo dava muito valor a essas questões "*morais*", os candidatos aos cargos públicos não descuidavam delas, devido a

seus interesses eleitoreiros. A leitura continuou, mas poucos foram os alunos que acompanharam com interesse as "farsas e trapacas" do político. Considero que o conteúdo do manifesto era importante para que os alunos se informassem a respeito e pudessem fazer suas comparações com os outros candidatos. Mas, como os caminhos da aprendizagem não são lineares, os desvios a que eles conduzem podem nos surpreender. Que interesse tinham os alunos em saberem a vida particular do político? Arrisco afirmar que essa "curiosidade" não se revestia apenas de um caráter "moral" porque o aluno parecia estar querendo saber se o político era parecido ou diferente dele, dos seus pais, dos seus amigos. Somente na medida em que a farsa do casamento, do "super-homem", do "infalível", fosse mal representada é que haveria o deslocamento de um interesse para outro. As charges dos jornais comprovam isso a partir do momento em que refletem o descrédito da população nos acontecimentos bombásticos. Ironias, apelidos, ridicularização das "paixões ministeriais" podem desestabilizar o melhor dos planos econômicos.

Essa é a "duplicidade da teatralidade" que configura a vida social e enfraquece o enrigecimento dos poderes. A submissão aparente dos que assistem ao espetáculo ilude os atores em cena porque eles se esquecem que o espectador é também ator e sabe o

quanto é precária a natureza daqueles que representam (9).

Quando conversamos sobre a questão da violência, os alunos manifestaram interesse em discutir as brigas que os envolviam. Para eles, o fato de muitos colegas não conhecerem os limites das brincadeiras, terminava por "jogar aluno contra aluno". Algumas rivalidades causavam confrontos sérios: "(...)às vezes a gente tá rindo de alguma coisa e a menina chega para gente e quer brigar, quer 'catar' porque pensa que estamos rindo dela"

Também fizeram algumas queixas, caracterizando a escola como um "convento": "aqui parece convento, não pode sair de uma classe para ir numa outra"; "tem certos cuidados desnecessários: não pode usar saia calça, roupa curta".

Percebi que havia um ressentimento de alguns alunos em relação à escola. Uma menina ficou calada boa parte do tempo, não sorria, não brincava. Quando pedi a ela para se manifestar, ela se apresentou como integrante da turma dos "Ki-dogs" e relatou todas as "injustiças" que aconteceram o ano passado, quando sempre as mesmas pessoas eram punidas por entrarem na escola: "enquanto a diretora dava bronca nos meus amigos, os de outra turma pulavam o muro e aprontavam. Uma vez, um grupo deu nossos nomes

(9) Sobre a "passividade", o "jogo-duplo" que permitem às massas resistirem coletivamente à imposição dos poderes, ver Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, pp. 122 - 127.

para a polícia, a polícia veio aqui e entregou a gente para a diretora. Ela ligou para nossos pais, ela não podia ter feito isso".

Os alunos aproveitaram também para reclamarem dos funcionários que os tratavam mal, porque chegavam atrasados: " *eu não estou aqui para ficar escutando. Quem trabalha, às vezes tem problema lá, ainda chega e tem que ficar escutando*".

Os depoimentos finais de dois alunos me ajudaram a repensar a diferença que se manifestava na "lógica interna" desse período, em relação aos outros: - "*a violência aqui (na escola) aparece de forma diferente, não é tão direta. Eu diria que tem mais arbitrariedade do que violência*". Um garoto completou: "*Ela não é tão direta, é por tabela*".

As peças desse quebra cabeças pareciam estar se juntando. Saí da escola fixada em duas questões: que canais estavam sendo interrompidos e explodiam "por tabela" no período vespertino? Quais as dificuldades que impediam o vaivém entre os confrontos e as solidariedades desses grupos? Era preciso se "desviar" mais um pouco para, à distância, esboçar os contornos desse labirinto.

O encontro, que mantive com os alunos de duas outras classes, foi decisivo, pois ele completou o circuito desse campo. Foram os alunos que mais se envolveram com a discussão sobre

a violência. Observei que o tema em si não representou o fator primordial no interesse deles, e sim, a oportunidade que a situação oferecia no sentido de expressarem uma solidariedade existente entre os diferentes grupos.

Numa das classes, passamos uma boa parte do tempo decidindo as siglas das "turmas" a que eles pertenciam: GDL (Gang dos Loucos); MMFR (Movimento Maluco Funk de Rua); ALA (Associação e Academia de Letras Apagadas ⁽¹⁰⁾); MDN (Morcegos da Noite); TSN (Turma Sem Nome).

Eu não saberia fazer uma caracterização que diferenciasse as "turmas" das duas escolas pesquisadas, mas o denominador comum entre elas parecia localizar-se no desejo de "estar-junto".

Referiam-se com frequência à colega que iria "debundar". Depois, me explicaram que estavam aguardando a comemoração dos quinze anos de uma das alunas que convidou a classe toda para a festa. Outros faziam questão de justificar a sigla da "turma": *"(...) a gente anda sempre junto, então resolvemos dar um nome à nossa turminha de três"*.

O sinal tocou e eu os acompanhei nas três aulas seguintes.

(10) "Apagadas" no sentido de que eles não sabiam nada.

Os "rebeldes" da sala tinham a função específica de fazerem a classe rir e se distrair. O canivete, trazido por um deles, passava de mão em mão e cada um inventava uma brincadeira que ia desde rasgar cadernos, ou ferir levemente o braço dos colegas, até simular uma tatuagem no próprio corpo.

A professora tentava separá-los, ou colocá-los para fora da classe, mas de nada adiantava essas ameaças. Todos estavam inquietos e queriam sair para o recreio.

O recreio era muito tranquilo. O aparelho de som era ligado e alguns alunos escolhiam as músicas da preferência deles mas, de modo geral, permaneciam reunidos nos seus grupos de amigos para conversarem e fumarem na área permitida pela direção.

Nesse dia, o inspetor de alunos me apresentou a um dos ex-alunos, cuja matrícula não tinha sido aceita. A diretora já havia me falado da existência de dez alunos que, no ano passado, aterrorizavam o vespertino. Alguns pertenciam a "gangs" e organizavam os seus companheiros quando queriam "pegar" algum aluno dentro do prédio. Esses dez foram transferidos para outras escolas, mas "retornavam" com frequência para visitarem os amigos e a própria diretora.

Falante e bem apessoado, ele cumprimentava e distribuía abraços entre os conhecidos. O inspetor pediu a ele que me contasse a briga acontecida, naquela mesma noite, com um aluno da

oitava série: "(...) *um aluno da oitava me pediu um cigarro, eu disse que não tinha, ele revistou meu bolso e me deu um soco que amoleceu meus dentes e eu amoleci o nariz dele*". Tocou o sinal e retornei à sala onde estava.

Em plena aula de matemática, os alunos, debruçados sobre as carteiras, murmuravam assuntos, os mais variados: as namoradas, as festas, a imitação de alguns humoristas da televisão, os desenhistas da classe que enfeitavam os cadernos dos colegas. Um aluno compôs uma música e, a pedidos, ele cantou a história de um "beduíno que se apaixonou por um camelo". A aula prosseguia. Na lousa o ponto: "Comparação de dois inteiros". Nesse momento, retirei-me da sala, por alguns minutos, e quando retornei, vi que o ex-aluno, para quem fui apresentada no recreio, ocupava uma das carteiras ao lado do aluno "compositor".

Enquanto a classe copiava o ponto, ouvi o seguinte diálogo entre eles: - "*o que eu faço se ela me chamar para ir na lousa?*" ; - "*você vai*". O ex-aluno passava o tempo fazendo bonitos desenhos nos cadernos dos amigos. De repente, o inspetor de alunos apareceu na sala e a classe inteira exclamou: "*Ih! sujou, sujou*". O ex-aluno saiu, mas em seguida retornou. A professora estava cansada e irritada com toda aquela agitação. Conversamos um pouco. Ela relatou-me que dava aula para quarenta alunos da zona rural de uma região próxima a Campinas e os alunos eram super-interessados: "*Aqui só tem dezesseis alunos e a gente não consegue dar aula*".

À medida que o barulho crescia a professora continuava escrevendo na lousa, aumentando assim a matéria da prova. Uma aluna gritou para a classe: "*Será que vocês não perceberam, vocês não tem "simancoi", enquanto vocês falam, ela continua dando a matéria*". A classe reagiu: "*Ih! tá pegando a mania da dona de (...)*" (Risos); "*Sinal desgraçado*"; "*Eu quero ir embora e ele não toca*".

Na saída, encontrei alguns professores que me deram uma outra versão da briga envolvendo o ex-aluno. Um deles se manifestou preocupado com o possível retorno da figura rebelde: "*Deus me livre se esse aluno voltar a estudar aqui!*".

Na sala, onde fiz as minhas últimas observações junto aos alunos desse período, o debate sobre o tema da violência foi acirrado principalmente após a visita do ex-aluno na noite anterior.

Alguns apontavam a necessidade de um policial para evitar a entrada de elementos estranhos. A professora, que acompanhava a discussão, discordou dizendo: "*quando entra ex-aluno aqui, a (...)* (referindo-se à diretora) *conversa com eles, ela é dessa linha democrática*". Mas, o garoto que havia brigado com o ex-aluno retrucou: "*é, mas, eles vem provocar*". Rindo, a classe me apontou os machucados no rosto do colega que reagiu contando a sua versão da briga.

Outros não concordavam que um policial viesse se intrometer nesses confrontos, pois achavam que eles mesmos poderiam resolvê-los. Um aluno referiu-se aos perigos dos drogados e assaltantes, mas a reação veio na hora: *"Isso é um caso raro"; "Polícia não resolve nada, só cria mais violência ainda"; "porque não libera geral, abre um lugar lá onde só vende maconha. Quem quiser vai lá e compra. Por que não faz isso? Porque o proibido é mais gostoso"*. Os discordantes não gostaram: *"é, mas daí tem os pequenos e aqueles que pedem um cigarro e você dá maconha, não está certo"*. Terminei a conversa com eles ouvindo um relato de um dos alunos que havia estudado num "brizolão", quando morava no Rio de Janeiro. Ele discordava daqueles que falavam da violência da cidade pois lá, foi muito respeitado tanto pelos colegas como pelos professores. A conclusão de alguns alunos foi que *"tudo tem o seu lado positivo e negativo"*.

Essas classes percorriam caminhos diferentes: o pensar em outra coisa, longe dali; o ressentimento que ficou porque a "turma" foi punida pela direção; solidariedades que acolhiam os amigos dissentes.

Ausência, ressentimento, a "turma" que se foi. Que rastros os "transferidos" deixaram? Por que eles retornavam?

Gostaria de metaforizar a visita do ex-aluno e de outros que voltavam para visitar os companheiros. Segundo a diretora e alguns professores, os transtornos que eles causaram para a

escola criou um desequilíbrio tão grande que só pode ser resolvido pela "transferência" deles, apesar das inúmeras tentativas de "negociação".

Não estaria ao meu alcance discutir a posição da escola quanto a essa atitude, mesmo porque eu apenas estou tentando compreender aqui a "lógica dos excluídos", daqueles que contrariam as normas estabelecidas e cristalizam o "desejo coletivo" de um "querer viver", que é inútil negar ou tentar destruir, porque ele retorna sempre (11).

A transferência solucionou aparentemente a disciplina do período vespertino. Por que? A efervescência criada anteriormente fez circular excessos que, acentuando hostilidades, brigas e também solidariedades, gerou entre os alunos, um vínculo "orgânico", conflitual e harmônico. Com a exclusão dos "marginais", o coletivo experimentou um outro tipo de desestruturação, pois não foram somente os dez que saíram, mas todos aqueles que se confrontaram com o instituído através desses "aventureiros". Formou-se um vazio que os alunos tentavam agora preencher.

A permissão da "visita" e a atitude dos alunos no sentido de acolherem os visitantes, simbolicamente, representam a "ponte" que tenta religar os laços anteriormente destruídos e dar sustentação a esse "retorno do reprimido". Não estou sugerin-

(11) Michel MAFFESOLI, Dinâmica da violência, p.135.

do que a escola deveria receber esses ex-alunos de volta para democraticamente conviver com a heterogeneidade de seu território. Eu não saberia julgar nem mesmo dar soluções para esses casos, eu quero simplesmente apontar, juntamente com Michel Maffesoli, que o "recalcado" escapa a uma lógica determinante e ressurgue sempre, pois é através dele que o "querer viver" coletivo se afirma. Desconhecer esse processo significa se envolver num poder oculto que destrói as relações, criando medo, ressentimentos e a explosão violenta daquilo que se comprimiu.

Acredito que os alunos do vespertino passavam por uma fase de reestruturação, tentando reconstruir à sua maneira os laços que os ligavam. A escola, com seus bons e dedicados professores, com uma diretora ativa e interessada, usava os mesmos mecanismos de integração que funcionavam nos outros períodos, porém não no vespertino. Colocar aparelho de som no recreio, liberar um pouco mais na disciplina, somente faz sentido aos alunos, quando esses mecanismos estão ligados a um movimento que dê "organicidade" ao coletivo (12). Esse "coletivo vivido" não significa unanimidade, transparência, relações igualitárias e perfeitas mas um "jogo duplo" onde se misturam as possibilidades de oposição e de reconciliação, o movimento pendular entre a lógica do "dever-ser" e a do "querer-viver". A "socialidade" é expressão coletiva dessa ambigüidade que provoca o ir e voltar entre os grupos e religa-os fortalecendo o sentimento de pertença.

(12) Michel MAFFESOLI, O conhecimento comum, p. 111.

As redações

Somente dois alunos da quinta série fizeram a redação que solicitei. Uma relata os roubos dos "trombadinhas", as discussões, as brincadeiras entre os colegas; a outra expõe sua preocupação pelas crianças que passam fome e são descuidadas pelos pais e professor: "(...) os professores deviam não só ensinar lição. Eles precisam dar atenção e carinho para eles (...). Afinal elas não pediram para nascer e também não pediram para ser revoltadas (...)".

Atenção, carinho, revolta: "paixões afetuais" muitas vezes ignoradas, mas capazes de fecundar os múltiplos e minúsculos atos da vida cotidiana

OS PROFESSORES

Embora as observações feitas em sala de aula tenham apontado para o desenvolvimento de "lógicas internas" diferentes entre os períodos da manhã, tarde e vespertino, as entrevistas realizadas, junto a maioria dos professores (13), apresentaram

(13) Foram entrevistados seis professores do período da manhã e sete que lecionavam tanto no período da tarde como no do vespertino

denominadores comuns. Farei aqui um comentário geral dos depoimentos desses professores, centralizando suas opiniões referentes à questão da violência, ao relacionamento com os alunos e à crise do ensino.

A violência

Os professores conceituaram violência arrolando todos os atos que caracterizariam qualquer tipo de agressão verbal ou física. A "dor moral" foi citada como mais violenta comparada à "dor física".

Quanto à violência na escola, alguns preferiram falar em "problema disciplinar": "(...) *por aqui não vejo violência, o problema maior é de disciplina*". A indisciplina envolveria "*crianças problemáticas que extravazam atacando outras crianças. a criança normal, com ambiente normal, não tem violência nenhuma*". Referiram-se às brigas nas salas de aula, às rixas, aos xingamentos muito mais como "falta de educação" do que propriamente um tipo de violência. Alguns apontaram essas agressões como sendo próprias da idade dos alunos. Para outros, a violência na escola era uma realidade e se expressava não somente nas agressões entre os alunos como no relacionamento deles com o professor: "*Também o professor agride o aluno, verbal e fisicamente. Fisicamente nos pequenos, são os chacoalhões. Não todos os pro-*

fessores, mas há um descontrole". A causa principal dessa violência estaria no ambiente familiar contaminado pela crise econômica, pelo alcoolismo e pelos espancamentos.

A "rejeição dos pais", a "perda do sentimento religioso da vida", a "falta de disciplina" e de "bons hábitos de conduta" estariam, na visão desses professores, ocasionando os problemas disciplinares que a escola enfrenta hoje.

Na opinião dos entrevistados, a segurança dos alunos, a ser feita por policiais, deveria restringir-se aos arredores da escola. Os problemas internos, como por exemplo, roubos entre os alunos, deveriam ser resolvidos pela direção e pelos professores pois acontecem devido à "má formação de caráter" e não por brincadeira ou necessidade. O policial deveria, segundo eles, ser substituído por um psicólogo, um médico ou pela melhoria na alimentação das crianças. Apenas uma das docentes considerou importante esse tipo de segurança desde que o profissional soubesse diferenciar "*os alunos dos bandidos comuns*". Algumas soluções foram propostas para reduzirem esse quadro de "agressões", "indisciplinas", ou "violência". Observaram que a "parte espiritual" estava esquecida e para preencher essa falta, alguns procuravam conversar com os alunos sobre religião como um tipo de "energia" ou "força superior".

Uma professora achava que as pessoas deveriam aproveitar todas as oportunidades, que a televisão e os jornais davam

para se aproximarem dos seus filhos, dos seus alunos: *"Há pais que assistem filmes com os filhos e ficam mudos o tempo todo. Eu aproveito e explico, faço perguntas"*.

Mencionaram também a necessidade não apenas de suprir a escola de maiores recursos, mas dela estar mais integrada à vida dos alunos: *"É necessário uma escola voltada para nossa realidade. Precisamos perguntar o que é hoje nossa sociedade. A escola é muito teórica (...), deveria ser integrada à vida deles (dos alunos), mas não é. É necessário uma reforma total dentro da escola. Reforma do sistema como um todo, eu acho difícil, mas a escola precisa sofrer uma transformação, é a visão da Secretaria da Educação do Estado, a visão que eles têm de escola é que tem de mudar"*.

Uma professora lembrou das "oficinas" que já não existem mais. Na sua maneira de ver, se elas estivessem ativas poderiam ocupar os jovens, dando-lhes uma oportunidade de aprenderem um ofício.

Houve quem não soubesse indicar uma solução para a violência na escola porque ela envolveria "a família e nunca é por problemas na escola".

O relacionamento com os alunos

Os professores acentuaram a importância em conhecerem os alunos e conversarem com eles: *"Quando eu tenho um problema com um aluno, vou saber o que está acontecendo com ele pois para tudo tem um motivo"*.

Uma delas revelou a sua mudança de atitude, em relação a alguns alunos, a partir do momento em que ficou sabendo dos seus problemas particulares. O tratamento diferente e mais adequado ocasionou a aproximação.

Já que os problemas existentes na escola resultavam da forma "desorganizada" que os alunos viviam "lá fora", os professores consideravam importante trabalhar em aula os conteúdos das histórias que eles traziam de casa. Segundo uma das professoras, ela agia com os alunos mostrando que não somente eles tinham problemas: *"Eu também conto meus problemas para eles. Falo quando estou nervosa, quando brigo com o meu marido"*.

Basicamente, os professores valorizavam nos alunos o interesse pelas aulas, o esforço pessoal, a participação e o bom relacionamento entre eles. Também foi citado a "criatividade" e a "confiança" que os alunos depositavam no professor.

A crise do ensino

Na opinião da maioria dos professores, toda a estrutura do ensino precisaria ser refeita pois estaria superada para o momento atual: *"a escola está muito atrás"* porque não acompanhou *"o desenvolvimento que existe lá fora"*.

Referiam-se também à defasagem dos profissionais pois os Cursos de Magistério e as faculdades não preparavam os docentes adequadamente.

A desqualificação sentida pelas professoras levou uma delas a dizer: *"(...) eu sinto vergonha de dizer que sou professora (...)"* Para uma outra, os profissionais mais "brilhantes" não queriam ser professores e *"só vai para o magistério quem não teve chance, que não conseguiu passar em nenhum tipo de concurso. Não se é mais professor por opção, não existe mais isso (...)"*.

A necessidade de "vocaçãõ", mencionada por algumas professoras, acabou levantando o assunto referente ao relacionamento com aqueles colegas que são desinteressados e criticam o trabalho dos mais "idealistas". Algumas não consideravam que o problema fosse econômico pois "os colegas se acomodam e não tentam fazer alguma coisa". A mudança para elas teria que partir dos próprios professores, mas a falta de interesse os impedia de lutar. *"Trabalhei vinte anos; eles (os alunos) ali, eu aqui. Há três anos*

que eu mudei, por opção". Referiram-se aos colegas que "preferem ficar dando cópia" ao invés de buscarem alternativas ligadas aos interesses dos alunos.

Um dos professores, revoltados com a situação profissional, principalmente após a greve, brincou comigo e disse que estava vendendo o seu diploma bem barato; "*Estou vendendo o meu diploma bem barato (...). Se eu estivesse em outro ramo (...) estaria rico. Mas, aquela coisa da gente pensar como nossos pais: 'tem que estudar'. Eu não acredito mais em nada*". E, referindo-se às professoras que se dedicam ao magistério, ele mencionou o fato delas serem casadas e sustentadas pelos maridos: "*o marido dessas professoras supriria as necessidades econômicas dando a elas condições de serem idealistas*".

Todos os depoimentos apontaram para o sentido único da violência, refletindo basicamente uma forma de agressão física ou verbal que deveria ser combatida ou negada. As causas estariam fora da escola, isto é, no "sistema" em geral que desajusta a família e por sua vez a escola. Uma das soluções para a supressão ou diminuição dos conflitos seria trabalhar com o interesse dos alunos, ocupá-los, conversar com eles, para, dessa forma, tentar melhorar os comportamentos que desequilibram o ambiente escolar. A crise do ensino se explicava ou pela acomodação do professor ou pelo desinteresse dos órgãos públicos.

Não é minha intenção discutir as opiniões dos professores, mas apenas mostrar a distância entre o que pensam sobre a violência e a experiência vivida por eles na própria escola onde trabalhavam.

O "vivido" se apresenta de modo muito mais dinâmico do que o conteúdo de suas palavras. Todos, alunos, professores e diretora experimentavam no dia a dia uma "polifonia de sentidos" que se dava a ver através de minúsculos gestos. Porém, ao falarem desses gestos procuravam encaixá-los numa fôrma onde prevalecesse o domínio das "estruturações individuais/rationais". A violência passava então a ser compreendida por leis calculáveis, perfeitamente inteligíveis: o sistema econômico, a família, a acomodação do profissional, a incompetência dos órgãos centrais. Versões que apontam para uma das facetas do problema, mas que não apreendem a violência pela significação que ela tem no "presente", no "aqui e agora", onde se vive o irreprimível desejo de "estar junto". Segundo Maffesoli, é na experiência desse presente que se observa as manifestações da íntima ligação entre o inteligível e o sensível. Eu diria que entre um e outro há uma espaço vazio que nos leva a construir "pontes", não para atingir diretamente o pensamento ou o vivido mas, para "transversalmente", como diz o próprio Maffesoli, percorrermos os contornos desse vaivém entre o que pensamos e o que vivemos.

Os professores dessa escola viviam a ambigüidade da violência, mas não falavam dela ou tentavam inscrevê-la numa fi-

nalidade econômica, política que justificasse os desajustes escolares e sociais.

Como explicar o fato dos professores viverem a ambigüidade da violência e não falarem dela? É que essa ambigüidade se manifesta no confronto com os alunos. É quando estão com eles que emerge a "estruturação societal/afetiva" gerando a organicidade desse território e inscrevendo todos os seus agrupamentos num movimento coletivo, ou como diria Maffesoli, num "corpo orgânico". Como essa organicidade é vivida no instante, ela se esgota no próprio ato, o que impede qualquer tentativa de um controle sobre sua dinâmica.

Os professores estão cobertos de razão nas suas posições, mas apenas quero mostrar a fecundidade de tudo aquilo que se faz gesto nesse "vazio" onde os professores e alunos escapam das imposições que os fecham nos limites de um finalismo e vivem de modo muito mais intuitivo a banalidade aparente de suas vidas. Para Maffesoli, todas as explicações racionais, teóricas são úteis porque condicionam descobertas e redescobertas, mas precisam ser relativizadas para não caírem na rigidez de um controle social ou no "desencantamento" da imposição burocrática (14).

(14) Todo o tema desenvolvido nesse ítem teve como pano de fundo o bonito texto de Michel MAFFESOLI, "Épistémologie de la vie quotidienne" (Vers un "formisme" sociologique). In: Cahiers Internationaux de Sociologie, v. LXXIV, 1983.

A eficácia da "teatralidade" se dá nesses momentos onde as pessoas "ritualizam", de modo precário, a densidade do vivido.

Não há receitas para "solucionar" o problema da violência e as tentativas nesse sentido têm se mostrado infrutíferas. Apenas ressalto aqui a multiplicidade das criações que entrecruzam a existência das pessoas e as fazem, por instantes, servas e senhoras do seu tempo e do seu espaço.

UMA CONVERSA COM ALGUNS FUNCIONÁRIOS E O POLICIAL DA RONDA ESCOLAR

As serventes dessa escola tinham uma atividade diária muito intensa. A conversa que mantive com essas funcionárias ocorreu durante o momento em que estavam trabalhando junto com os alunos. Por esse motivo restringi-me a perguntar sobre o relacionamento que mantinham com eles.

A servente que trabalhava no período da manhã, também era encarregada de controlar o recreio dos alunos. Ela não os considerava violentos porque as brigas seriam uma agressão "natural" deles e, querendo finalizar ela mencionou: "(...) *correm. De vez em quando brigam. Eles não dão trabalho*".

No período da tarde, a servente dizia não ter queixa dos alunos, mas ao mesmo tempo reclamava dos "malcriados" que por não aceitarem o pedido dela em manterem a sala limpa, diziam: "É

o seu trabalho". Apesar de ficar chateada, "deixava para lá" pois precisava do emprego e não gostaria de criar uma polêmica por causa dessas malcriações. Considerou os alunos do vespertino muito unidos: "*é bonito de ver*".

As poucas palavras dessas funcionárias e a ligação que elas mantinham com os alunos faziam parte do "ambiente afetual" dessa escola situada entre a atração e a repulsão de seus elementos. Havia uma "cumplicidade" das duas serventes com referência à algumas crianças ou jovens que elas consideravam como iguais. A funcionária do período da manhã, sempre rodeada de crianças que a abraçavam e a beijavam, sabia que a minha pesquisa era sobre o tema da violência. Sua atitude desconfiada me levou a enfatizar, não as suas palavras, mas a tentativa de proteger os alunos e a sua pessoa de uma desconhecida que "bisbilhotava" a vida de todos na escola e não mantinha um vínculo com eles. Astúcia feita de teatralidade e que assegurava uma solidariedade.

Os inspetores de alunos

Com recursos da APM, a escola mantinha dois jovens inspetores que também eram estudantes e faziam o colegial.

A inspetora trabalhava à tarde e o inspetor no período vespertino. Ambos conheciam a vida pessoal e escolar da maioria

dos alunos. Apesar de exercerem uma função nitidamente controladora, mantinham um bom relacionamento com eles.

O inspetor de alunos além das atividades cotidianas como: manter os alunos dentro das salas de aula, carimbar "presença" nas carteirinhas, dava aulas de recuperação a pedido dos próprios professores: *"Eu faço um pouco de tudo, sou professor, faço o intercâmbio entre os alunos e os professores"*. Esse intercâmbio, segundo o inspetor, também era feito no sentido de orientar o professor na sua relação com os alunos "problemáticos": *"Geralmente, quando o professor tem problemas com alguns alunos, eles me avisam e eu vou cercando o aluno até conversar com ele e poder saber tudo o que está acontecendo"*. Embora o aluno não ficasse sabendo que as informações eram repassadas ao professor, o inspetor considerava importante essa conversa particular porque ela ajudava a mudar o tratamento dispensado aos alunos.

Esse controle exercido pelos inspetores pode significar um "esquadrinhamento" de todos os gestos dos alunos, para que a escola, ao conhecê-los em profundidade, organize uma compartimentalização do tempo e do espaço que isola as pessoas e suprime toda e qualquer desordem ou efervescência. Porém, as observações realizadas nesse território também me apontaram a existência de uma trama, onde se estabeleciam vínculos que faziam parte de uma ordem na qual os alunos integravam suas diferenças, sem perderem a autonomia que os protegia das tentativas de homogeneização.

O trabalho do inspetor e dos professores situava-se nessa ambigüidade entre o controle efetivo e a diversidade que se expandia e se vivia dentro da escola. Essa efervescência é que pode transformar a intervenção controladora numa arma a favor dos alunos que, algumas vezes, se aproveitavam do conhecimento que a escola obtinha deles, para serem tratados com mais dignidade.

Muitos professores relataram-me que se aproximavam mais de alguns alunos depois que descobriam, por exemplo, que eram filhos de prostitutas, ou de pais separados. Essa atitude gera um mecanismo de "duplicidade" onde se leva em conta o controle da escola, o drama real vivido pelo aluno e uma possibilidade de sobrevivência que responde à uma pesada opressão social.

O policial militar encarregado da Ronda Escolar

Os guardas da Ronda Escolar somente entravam na escola para assinarem o livro de frequência. Por coincidência, cheguei a conhecer um dos soldados, na entrevista realizada com o policial da outra escola, situada na periferia. Este soldado afirmou não ter tido nenhum problema com os alunos dessa escola, mesmo porque não permanecia no prédio e além disso era responsável pela segurança escolar de uma área muito extensa. Ele riu das palavras do colega que valorizava as reuniões e os treinamentos, pois os seus três anos de experiência, nesse trabalho, o dispen-

sava das orientações oficiais. Aparentando calma e senso de humor, dizia não "esquentar" muito e que procurava não misturar os problemas do serviço com os de casa: *"Muitos colegas levam os problemas do serviço para casa e é quando descontam na mulher, nos filhos"*.

Dispensar as orientações oficiais, não misturar os problemas, eram atitudes que pareciam apontar para uma posição intermediária entre a rigidez da instituição e uma pequena brecha que o levava, pelo menos em parte, a relativizar o poder repressivo da corporação que ele representava.

UMA COMPARAÇÃO ENTRE AS ESCOLAS PESQUISADAS

O movimento percorrido pelos meandros dessas escolas me fez entrar na "circularidade" de uma lógica que escapava a qualquer imposição linear.

Havia nessas instituições, um "lado de sombra" que me atraía, não para ser descoberto, mas para indicar as pistas que falavam dos perigos da sua força. Segui algumas delas.

Por esses espaços circulavam imagens, falas, silêncios, ruídos que descreviam um perfil da violência cujos contornos matizaram modulações de conformismo e resistência, confrontos e

aproximações.

Dada a descontinuidade desse caminho, as minhas observações só puderam falar de um "instante", que em alguns momentos resistia às imposições das "relações de produção" e se desviava dos mecanismos infinitos de expansão do poder.

Cada escola expressou à sua maneira a existência de uma fermentação constante, que dava ao seu conjunto uma "unicidade" vivida na intensidade do "aqui e agora". Os fragmentos que se apresentavam impediam uma análise fundamentada unicamente na "lógica do dever-ser", pois através dos diferentes grupos que compunham essas instituições, também se reafirmava a "lógica do querer-viver". Rupturas, sustentadas através de resistências passivas e arditosas, constituíam uma modulação de violência que se opunha à violência do poder institucional.

A violência, enquanto estrutura invariante, percorreu as duas escolas pesquisadas, apresentando modulações que davam a ela uma organicidade. Qual o movimento da violência nessas escolas? As diferenças e os pontos comuns entre elas apontaram para a flexibilidade e ambigüidade desse fenômeno que modula tensões permanentes entre a destruição e a construção.

O histórico das duas escolas revela que a depredação ocorreu a partir de alguns fatos que desagradaram os estudantes. Num caso, houve troca da direção e no outro, a mudança do pré-

dio.

As brigas, os roubos, as pichações, as zombarias aconteciam apesar da existência de uma disciplina rígida presente nas duas instituições. As "gangs", as "turmas" ou as "tropinhas", por sua vez, delineavam o surgimento de forças que tentavam se desviar das imposições de um controle único.

Todos os professores relacionavam a violência a uma agressão física ou verbal, mas para a maioria deles, a escola não seria violenta, pois as brigas, os roubos, os xingamentos seriam "coisa deles", "natural da idade". As causas desse "problema disciplinar" estaria no ambiente familiar e na estrutura econômica. Todas as soluções mencionadas tinham por objetivo amenizar as manifestações de hostilidade entre os alunos para "melhorar" o comportamento deles ou adaptá-los às normas da escola.

Quanto a vida profissional, o desânimo permeava o depoimento de quase todos os professores que sentiam-se pouco valorizados perante os órgãos públicos e a população em geral.

Com referência aos funcionários das escolas, parecia existir em alguns deles, uma identificação que se expressava através de um certo carinho e compreensão dirigida aos alunos considerados pela diretoria, como os mais "problemáticos"

Esses denominadores comuns expressavam uma multiplicidade de formas que adquiriam, através da ação e reação entre alunos, professores, funcionários e diretoria, um movimento não consciente, não planejado. Havia uma "cenestesia", ou seja, um todo em movimento que ocorria juntamente com um sentimento de conjunto, de modo que a ação de uns corresponderia à reação de outros. O equilíbrio dependia da forma como todos esses elementos entravam em comunicação uns com os outros. É nesse ponto que começavam a surgir as diferenças entre as escolas pesquisadas.

Havia graus distintos de solidariedade. Na escola situada na periferia, predominava uma "solidariedade mecânica" que enfraquecia os laços entre as pessoas e distanciava a instituição no seu corpo coletivo. Na escola localizada no centro, a forma de coesão dos diferentes grupos era garantida por uma "solidariedade orgânica" que facilitava a integração entre eles e ao mesmo tempo possibilitava confrontos de forças antagônicas.

Embora as escolas fossem entrecortadas pelos dois tipos de solidariedade (15), enfatizei aqui as formas que impediam

(15) O exemplo da delação é esclarecedor a esse respeito. Na escola da periferia, onde era maior o número de alunos que pertenciam a "turmas", quase não havia delação, enquanto que, na escola do centro, a delação aparecia como uma atitude natural entre todos os alunos, exceção feita ao noturno. Essa situação pode significar que o grau de solidariedade era maior entre aqueles alunos que conseguiam, através de seus grupos, se oporem às intervenções da instituição, principalmente quando elas se expressavam de forma mais direta, como era o caso da escola localizada na periferia.

ou permitiam a existência fragmentada de um espaço onde se enraizavam afetos, ódios, amores e conflitos.

Num caso, os alunos eram proibidos de permanecerem nas dependências do prédio. O terreno era grande mas pouco aproveitado, pois a área de circulação restringia-se aos corredores e a um pátio cercado de grades. A diretora concordava com a ação dos policiais que garantissem a segurança escolar, desde que bem treinados. Elementos da comunidade e alguns professores consideravam absurdo o fato da escola manter alunos "problemáticos" misturados àqueles que realmente desejavam estudar. De modo geral, esses alunos eram transferidos, ou saíam por conta própria. No outro caso, apesar dos perigos que as proximidades ofereciam, os alunos tinham autorização até para pularem os muros, se desejassem ocupar a quadra depois do expediente. O terreno, embora pequeno, dava aos alunos maior mobilidade para brincarem, correrem e até mesmo brigarem. Contrária à intervenção policial, a diretora preferia resolver sozinha os problemas internos à sua administração. A escola funcionava integrada a um burburinho constante e apesar de também transferir os "indesejáveis", esses retornavam para cumprimentarem os amigos e até mesmo conversarem com a diretora.

Apesar do controle institucional que permeava as duas escolas, uma delas, ao valorizar os "pequenos nada" do seu cotidiano - poder ficar conversando com os colegas no final das aulas, ocupar a quadra mesmo após o expediente, colocar música no

recreio, etc. - permitia, acredito que mesmo sem o saber, a expressão desse desejo irreprimível de "estar junto" a partir e em torno de um território. Na outra escola, por sua vez os próprios alunos se encarregavam de dificultar o êxito completo da dominação a que estavam submetidos, através da formação de "turmas", das brigas, das depredações, enfim de toda ação que lembrasse a eles a necessidade de não sacrificar o sentimento que os unia enquanto grupo. As camisetas das "gangs", com seus emblemas, seus versos, as tatuagens, marcavam no corpo e igualmente em todos os corpos do grupo, a recusa da escola enquanto instituição uniformizadora.

Encontrei nas duas escolas sinais de um "apelo afetivo" (16) que ligava as pessoas a um território onde buscavam a partilha de interesses comuns. As pequenas histórias do dia a dia falavam de um tempo que se cristalizava em espaço. Em outras palavras, a história de um lugar acabava se tornando história pessoal, formando um "nós" que valorizava o que era comum a todos. Tudo aquilo que nos une a um lugar é aquilo que é vivido em conjunto com os outros. O lugar se torna laço e a agregação em torno dele é o dado básico de toda forma de socialidade (17). As conversas com os colegas no final das aulas, os assuntos banais, as pichações de muro, as depredações, as brigas representavam uma forma de marcar esse território que era a escola. Em cada um des-

(16) Michel MAFFESOLI, A conquista do presente, pp. 55-57.

(17) IDEM, O tempo das tribos, p. 181.

ses casos, um grupo se expressava, delimitava seu território edesse modo, criava uma "aura" específica que servia de cimento ao que Maffesoli chama de "tribalismo" (18).

Essa propensão ao reagrupamento constituia uma vasta rede que ligava os alunos entre si, porém não significava unanimidade. Tanto na escola localizada na periferia, onde a administração se opunha aos alunos de modo mais explícito, quanto na escola do centro, onde o controle era mais camuflado, formavam-se associações heterogêneas, "inimizades partilhadas" que conduziam a uma ligação entre os alunos, ainda que provisória e hostil.

A diferença entre as duas escolas parecia estar na forma como as respectivas direções integravam os elementos perturbadores respeitando ou desqualificando a expressão de cada aluno, de cada professor, de cada funcionário e dos grupos que eles representavam.

Embora a instituição escolar, representando a estruturação individual/racional, tenha um poder de dominação que não tolera as diferenças e justifica a monopolização da violência por especialistas em repressão, ela também, enquanto estruturação societal/afetiva, é recortada por formas de resistências que se negam submeter-se às imposições das normas do "dever-ser".

(18) Ibid., p. 38.

Na escola do centro existia uma "ritualidade" envolvendo todas as pessoas num movimento coletivo que, apesar de conflitual, contava, em alguns momentos, com a cumplicidade da direção e de alguns professores. Na periferia, o controle das efervescências encontrava-se desvinculado de sua base coletiva, provocando um distanciamento cada vez maior entre os grupos que não partilhavam os segredos, as senhas, enfim, os sinais de reconhecimento que possibilitariam uma "comunicação de base" (19). Ou seja, para além das coerções, haveria uma circulação de afetos que abriria espaço para a passagem de todas as atitudes tidas como não lógicas, porém representativas dos grupos constitutivos da escola. Mas, ao pretender a "normalização" do seu ambiente, as menores faltas ou os menores desvios dos seus membros pareciam conduzir a conflitos internos às vezes inconciliáveis.

Agora, talvez eu possa compreender melhor porque essa escola, apesar de ter sido apontada como a mais depredada, não apresentava sinais exteriores de estar sendo danificada. A danificação ocorria interiormente, mas era projetada para fora. Os moradores e os diretores das escolas próximas a essa, sabiam dos problemas com os "meninos da favela" e automaticamente associavam esse fato com a depredação do prédio. A diretora da escola, do seu lado, relacionava a depredação interna ao "meio" em que viviam os alunos.

(19) IDEK, A conquista do presente, p. 67.

Essa perspectiva que tenta eliminar a violência ou colocá-la para fora do espaço escolar faz com que se perca a compreensão da "organicidade" desse fenômeno que na sua ambigüidade, entre a destruição e a construção, restaura a unidade grupal e instala uma tensão permanente. Quando essa tensão é vivida coletiva e ritualmente, assegura a coesão do grupo, mas quando é impedida de se expressar, transforma-se numa violência tão desenfreada que nenhum aparelho repressor, por mais eficiente que seja, poderá conter.

Ao final desse jogo misterioso pude observar, nas escolas pesquisadas, a formação de um tecido social, não como um produto acabado, mas como algo que se tecia constantemente no entrelaçamento de pequenos fios. Procurei compreender a constituição dessa trama, percorrendo a lógica interna da sua construção.

Os depoimentos e as informações fornecidas pelos técnicos das Delegacias de Ensino, em abril e maio de 1989, constataram a diminuição da depredação e o aumento da violência entre os próprios alunos, mas as observações feitas nas salas de aula, nos recreios, mostraram a existência de um todo em movimento que ocorria juntamente com um sentimento de conjunto. Nem dominantes, nem dominados, nem vítimas, nem carrascos, mas espaços intersticiais, por onde se manifestavam todos os excessos e que impediam o monopólio total da instituição. À princípio, fixei-me numa correlação de forças unilateral ao considerar a estrutura do poder institucional como uma força tão poderosa, que a violência

que ela provocava, via repressão à depredação, se reverteria nas brigas entre os próprios alunos. Mas, bastou alguns dias entre eles para perceber que essa expressão manifestava também a necessidade que tinham de viver o "aqui e agora", o direito deles viverem intensamente aqueles poucos momentos que se opunham à monotonia da sala de aula.

Compreender a organicidade da violência na escola implica em aceitar esse lugar como aquele que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas. Isso implica em formar professores que aprendam não a tarefa de homogeneizar pelo esquadramento do tempo, do gesto, das atitudes, mas a arte de lidar com os conflitos, não para suprimi-los mas para conviver com eles. Essa convivência não significa "liberou" geral, mas um trabalho que apreenda a ambivalência de movimentos violentos dentro da escola. A partir daí poderemos até chamar um batalhão de soldados para conter os excessos, mas o importante é saber que essa ação não impedirá outras formas de manifestação da violência, pois ela não se acaba, ela tem vários sentidos, é perversa, isto é, segue caminhos desviados, que não são controlados pela racionalidade de projetos educacionais, pela intervenção de órgãos de segurança, ou até mesmo pela ação mais liberal de alguns diretores. Não estou querendo dizer com isso que a violência é uma

força irracional, avassaladora, pelo contrário, ela tem uma lógica interna (20), que somente pode ser compreendida a partir de uma visão das diferentes maneiras como ela se apresenta na experiência presente. Também não se tem a pretensão, como afirma Maffesoli, de "valorizar esteticamente a violência". Podemos lamentá-la, combatê-la, "e nada há de mais legítimo", mas o importante é observar esse fenômeno em ação, analisar seus efeitos e compreender que os riscos de desordem sempre estarão presentes, eles são inevitáveis, incontrolláveis e uma das saídas talvez seja manter na escola alguns espaços vazios para dar lugar às rupturas por onde se afirmem as diferenças. Que o coletivo não seja uno e possibilite expressões rebeldes e incorformistas; que se crie uma dinâmica mais coletiva dentro da escola, abrindo espaço para o lúdico, a imaginação, a circulação das falas.

A repressão que homogeneiza, cria uma violência manipuladora, esquadrihadora que assepsiza tudo ao seu redor e conduz inevitavelmente à violência interiorizada, a de cada um contra todos. Mas, não podemos nos iludir, pois o "reprimido retorna sempre". Quando se pensa que os policiais fardados, com suas viaturas, cachorros, metralhadoras, que os muros, as grades, as zeladorias das escolas estão sendo suficientes para acabar com a depredação, surge um movimento inesperado, na tentativa de escapar à imposição mortífera do instituído.

(20) Ver o capítulo III, onde focalizo a questão dessa "lógica interna", a partir de um artigo de José de Souza Martins, sobre os linchamentos em várias regiões do Brasil.

Geralmente, a preocupação com o que a escola deveria ser, nos afasta daquilo que ela é. Exaltamos o além do imediato, o futuro, a UTOPIA, no sentido daquilo que não está aqui mas que vem depois na projeção de um mundo perfeito. Uma luta para o presente não se constitui em função de uma lei, mas de um "aqui e agora" que não suprime o mundo vivido. Este presente carrega "pequenas utopias", ou seja, a vivência de pequenas liberdades que se desenvolvem sem o pensar, sem a consciência, que fica atenta aos modos de vida, à multiplicidade de práticas, de pequenos gestos vividos cotidianamente por alunos, professores, diretores e a própria comunidade. O projeto do futuro, da política não pode deixar de lado essa tensão do "aqui e agora".

A utopia, no sentido de "a-cronia", não salta por cima do tempo e vive a intensidade do presente para melhorar estabelecer-se no tempo. Se a atenção não estiver no futuro, poderemos perceber melhor como a aparente submissão, que na perspectiva político/econômica se coloca em função de uma "ideologia dominante", poderá ser muito mais um sinal de uma "duplicidade subversiva".

Não quero negar o comprometimento que o educador deve ter com o desenvolvimento da justiça econômica e política, quer nas escolas, ou no contexto social maior. Trata-se apenas de se evitar o distanciamento em relação à vida social. As práticas diárias, as experiências vividas dentro das escolas podem apontar elementos que não se explicam apenas pelas questões político-eco-

nômicas maiores. É evidente, não se pode mais desconsiderar que a desigualdade econômica reflete-se na desigualdade cultural distribuída na escola e muitos teóricos da educação, que tentam ir além das "teorias de reprodução", começam a perceber a necessidade de se considerar seriamente as especificidades da vida cotidiana. Porém, o cotidiano é para esses teóricos, muito mais uma forma de se entender como o poder é reproduzido, mediado e resistido em nível da existência diária, do que um campo, que por sua heterogeneidade, não se deixa apreender unicamente por uma racionalidade dominante.

Há um "querer-viver" onde a pluralidade das ações e das representações não se reduz à uniformidade. A hegemonia é precária e sempre questionada, pois não há um só modelo de inserção social, uma só normalidade, um só valor dominante, mas um "politeísmo de valores". Esse princípio de homogeneização não se coloca tranquilamente, pois ele repousa numa inquietação frente ao "quere-viver social" (21).

Henry Giroux aponta para a armadilha desse "pluralismo" que despolitiza a noção de cultura, ao se abstrair da questão de como a cultura dominante medeia ela própria e outras culturas secundárias, rompendo a ligação do pessoal com o político (22).

(21) Michel MAFFESOLI, A violência totalitária, pp. 220/232 e 242.

(22) Henry GIROUX, Teoria crítica e resistência em educação, p. 257.

Não é minha intenção negar aqui a importância de se "ligar as práticas de sala de aula a questões políticas maiores (...)" (23), mas apenas afirmar que não podemos nos iludir com essa forma de luta como se fosse possível distinguir entre verdade e falsidade, essência e aparência, dominantes e dominados. A pesquisa de campo apontou-me muitas situações onde a dominação de uma pessoa no grupo estudado não se explicava pelo seu poder econômico, ou político, mas pela sua habilidade em lidar com as mulheres, com as crianças, pela agilidade corporal, pela força física, pela beleza.

Dentro desse quadro, as resistências, as efervescências da vida cotidiana podem ser compreendidas como momentos de uma criatividade contínua. Mas, como saber se os excessos estão ou não a serviço do sistema de dominação? Acredito, juntamente com Mafessoli, que por não existir organização social transparente, é preciso compreender as diversas modulações da violência que se expressam em cada época. Se o pêndulo recai hoje sobre as "estruturas sociais/afetivas", como ele afirma, será importante perceber mais de perto as criações minúsculas que desenvolvem o sentido de uma vida em expansão, ou do "querer viver" que traduz tudo o que é excesso socialmente vivido. Não se trata de dar sentido à existência de todos os dias, julgando a realidade como se

(23) *Ibid.*; p. 261.

gostaria que ela fosse, mas de "ouvir a relva crescer" (24), de compreender a ambigüidade da violência, desse fenômeno que se estabelece entre a ordem e a desordem, a destruição e a construção.

No próximo capítulo, falarei de alguns discordantes que, resistindo de forma ardilosa às imposições da vida social, "ritualizam" os diversos conflitos do cotidiano.

(24) Referência a G. SOREL, "Réflexiones sur la violence". Apud Michel MAFFESOLI, Lógica da dominação, p. 20.

CAPÍTULO IX

OS DISCORDANTES, OU DE COMO ELES SABEM "RITUALIZAR"

"Como você vai acabar com a violência? Você vai ter que usar a violência também, você não está acabando, afinal de contas, você também está sendo violento (...). Você tem que saber contornar essa violência (...) e não acabar (...)"

Luana

I

Luana, mulher falante e entusiasmada, vivia a precariedade de uma profissão, hoje muito desvalorizada (1).

A curiosidade e a paixão levaram-na a optar pelo magistério de 1º Grau: "(...) *fui me apaixonando por aquilo, eu falei: 'é aí que eu vou' (...), desisti da eletro técnica*". Os amigos não compreenderam: "*mas, professor não dá nada (...)*". Seguiu sua intuição pois estava preocupada em gostar das coisas que fazia.

O primeiro impacto ocorreu no curso preparatório, onde lhe apresentaram um modelo de classe e de criança muito estranho. Não havia defeitos e tudo funcionava perfeitamente. Insatisfeita, foi observar outros modelos e voluntariamente atuou junto a moni-

(1) Luana residia no bairro do Jd. (...) e foi entrevistada após o meu contato com as crianças do Projeto Comunitário dos Menores do Jd. (...). Nei também morava nas proximidades e dirigia as peças de teatro junto àquelas mesmas crianças. Luana, Nei e todos os que trabalharam com eles são os discordantes dessas histórias.

tores que trabalhavam com um grupo de crianças faveladas. As professoras do Curso de Magistério não entendiam muito bem aquela aluna inquieta e questionadora, mas a respeitavam "como é que você sabe isso?".

Formada, passou a lecionar numa escola estadual da periferia. Essa primeira experiência foi cheia de medos e inseguranças. Para começar, um "grupo de apoio" (2) constituído por alunos repetentes, indisciplinados, que nenhum professor desejava em sala de aula: *"tinha duas horas de aula, o meu grupo era terrível. As professoras mandaram só os piores alunos, não em conteúdo, mas em comportamento"*.

A primeira surpresa foi dos alunos, pois aquela professora agitada, brava e brincalhona não impunha nada para eles. A diretora também se assustou: *"(...) ela ficava me olhando, acho que ela falava assim: 'essa menina não está fazendo nada' "*.

Se não se impõe nada, como ficam os objetivos a serem atingidos? A resposta espontânea de Luana veio na hora: *"tem dia que eu tenho, tem dia que eu não tenho nada (...)"*. Mas, e os

(2) O Grupo de Apoio consistia em aulas de recuperação ministradas fora do horário normal e tinha por objetivo trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Geralmente, os professores do Grupo de Apoio eram recém formados e se incumbiam somente desses alunos. Com o estabelecimento da Jornada Única, o Grupo de Apoio deixou de existir.

alunos, como ficavam? *"Eu acho que é uma coisa muito da gente (...) eu sei respeitar isso aí"*. Ela dizia para os alunos: *"você não quer trabalhar? direito seu. Você não é obrigado sentar aí e trabalhar, só que eu não acho certo você atrapalhar o seu colega que quer trabalhar. Se você quiser dar uma voltinha você vai, se você quiser desenhar, você desenha, se você não quiser fazer nada, você não faz, então é um direito seu (...). (...) tem dia que eu também não quero trabalhar (...)"*.

Mas, como acreditar que uma coisa dessas pudesse funcionar? Que ousadia dessa professora, que afirmava para a classe a sua vontade de não dar aula? Espantada, continuei ouvindo Luana e somente aos poucos fui compreendendo a maneira criativa com que ela lecionava. Não querer trabalhar num determinado dia da semana, não significa cruzar os braços, mas combinar com os alunos outras atividades que, apesar de não estarem dentro do planejamento daquele dia, pudessem ser vividas com interesse e entusiasmo não só pelos alunos, mas por ela também.

Luana parecia aproveitar tudo o que acontecia dentro e fora da sala de aula. Ao observar piolhos nas cabeças e até no corpo dos seus alunos, ao invés de ministrar uma aula sobre a importância da higiene ou de obrigá-los a tomar banho, contava histórias sobre esse "bichinho" que fazia feridas no corpo das pessoas.

A preferência de Luana pelo trabalho em grupo levava os próprios alunos a escolherem seus parceiros. Pouco acostumados com esse tipo de organização, faziam muito barulho até que paulatinamente foram aprendendo a formarem seus grupos.

Relacionando indisciplina com desinteresse pela aula, essa professora ficava atenta a todos os detalhes das feições, dos gestos, através dos quais ela percebia de imediato quando uma atividade era ou não do interesse dos alunos: "(...) *você percebe na cara que não interessava, eles começavam a jogar um no outro, (...) querer sair, então não interessa, você tem que procurar uma coisa que eles vão se interessar*".

Quanto às brigas entre alunos, essa professora dizia preferir não interromper. Não gritava, não punia "(...) *eu espero o aluno ter a crise de agressão dele, então, eu procuro saber o porque da agressão, procuro conversar*". Dizendo não se preocupar muito com a indisciplina, achava impossível que uma criança pudesse ficar sentada e em silêncio: "*Um dia a criança responde, claro, eles também são gente, uma hora eles estão com saco cheio também, eles também vão explodir (...), então eu acho que tudo isso você tem que tolerar, eu levo muito em conta (...)*".

As regras de convivência eram discutidas no primeiro dia de aula, onde faziam determinados acordos: "*Tem que ter regra, tem que ter norma (...). A gente tem que respeitar o outro, eu não vou gritar com você, então você não pode gritar comigo,*

nem com o colega". Às vezes Luana esquecia, perdia a paciência e gritava com os alunos, mas esses a lembravam do acordo inicial e ela pedia desculpas.

Esses alunos estavam habituados com castigos severos como: safanões, puxões de cabelo e de orelha, e às vezes cobravam de Luana o mesmo tipo de punição, quando um colega deles desrespeitava a classe, mas ela lembrava a eles que o acordo estabelecido no início do ano não visava punição física e sim uma conversa para saber os motivos que levaram o colega a não cumprir as normas.

Admirava-me da capacidade dessa professora em trabalhar conjuntamente tantas diferenças. As conversas com os alunos durante os momentos de "descanso", delineavam para Luana os pontos comuns das suas histórias e era através dessas semelhanças que se tornava possível respeitar as diferenças entre eles.

As exigências dos pais, que pediam maior rigor na disciplina, a pressão da diretora, pareciam não importar a essa professora cujo único interesse concentrava-se "na realidade deles". O que poderia significar esse interesse? Acredito que intuitivamente ela tentava descobrir a "lógica interna" do grupo com o qual trabalhava. Era muito comum os alunos pedirem para ir ao banheiro ou dar uma "voltinha lá fora". Luana compreendia o cansaço de alguns, e a esperteza de outros, mas autorizava a saída pensando que se eles demorassem para voltar era porque a sua aula deveria

estar muito desinteressante. A preocupação recaía na sua própria capacidade de prender a atenção dos alunos e não em obrigar a presença deles em sala de aula. Sorrindo e de modo vitorioso ela afirmou: *"Eles voltam, eles voltam"*.

Com referência à depredação escolar, Luana considerava que o aluno agredia a escola "não porque era pobre", mas porque não gostava de alguma coisa que a escola fez para ele: a professora que bateu, a suspensão, o tratamento indiferente, a revolta por não ter aprendido nada. *"Ele fica com raiva da escola, porque afinal de contas todo ano ele está procurando alguma coisa nova, e persiste aquela coisa, eu acho que o íntimo dele está contra a escola: 'afinal (...) para que está aquilo ali? para mim não está servindo de nada, faz cinco anos que eu estou ali, eu não aprendi nada diferente, ninguém me mostrou nada diferente (...)', eu acho que aí é uma das causas da depredação (...)"*. Quanto à ação de policiais militares que atuariam nas escolas, no sentido de garantirem a segurança dos alunos, mostrou-se descrente sobre a eficácia desse tipo de vigilância associando o papel dessa medida aos órgãos que "bolam as regrinhas" sem perceberem as diferenças entre as realidades. Em todos os treinamentos que participava, havia a imposição de um único modelo: *"(...) quando você impõe um jogo novo, você tem que testar esse jogo em vários tipos de classe e não numa classe modelo, aquela classe bonitinha, com quinze a vinte alunos (...). Você assiste meia hora de vídeo dessas aulas modelo, aí você senta ali, e eles ficam falando (...) meia dúzia de abobrinhas (...)"*.

Para Luana, o fato dessas normas, seja dos projetos educacionais ou da segurança escolar, serem padronizadas, provoca o bloqueio da criatividade das pessoas que não conseguiam trabalhar fora do modelo oficial. Certa vez, assistiu a um vídeo que apresentava uma professora fazendo teatro com seus alunos. Os supervisores presentes comentavam e elogiavam o trabalho, mas Luana, percebendo que a peça estava sendo dirigida sem o envolvimento dos alunos, virou-se para os técnicos presentes dizendo a eles: *"mas, não é por aí, (...). As crianças vão fazer uma peça, então vamos sentar e bolar a nossa. Você quer ser a árvore? Então você vai fazer. Todo mundo quer ser a árvore? Então nós vamos arrumar uma peça onde só árvore está interpretando"*.

Apesar de fazer treinamentos, de ouvir constantemente sobre a necessidade de se cumprir as normas oficiais, essa professora se recusava segui-las à risca: *"fechando a minha porta eu faço o que quiser, eu não vou cumprir nada, não vou mesmo (...)"*. Muitos cursos de especialização feitos por ela supunham que o professor tivesse material adequado e suficiente para desenvolver algumas matérias junto aos alunos, mas, não desanimava, pois deixava esse método de lado e criava um outro mais próximo das condições vividas pelos alunos.

Segundo Luana, o educador teria de mudar: "(...) *cada dia você muda um pouquinho, você tem que mudar*", mas o "comodismo" de muitos impedia essa mudança: "(...) *tem professor que põe a bundinha na cadeira e não faz mais nada (...) nem no giz pega, esta sempre reclamando*". Quando trabalhava em duas escolas, essa professora encontrava tempo para trabalhar com turmas diferentes: "(...) *eu trabalhava muito bem nas duas (...), o dia que você não tem material nenhum (...), se você é uma pessoa criativa (...), você não vai achar dificuldade nenhuma (...), depende muito do professor (...)*".

Esse comodismo levava Luana a considerar a necessidade da reformulação do ensino a partir do próprio professor. Não acreditava que a mudança no conteúdo das matérias pudesse alterar muita coisa: "(...) *tem que perceber que a mudança tem que ser geral, começando dele, então não adianta mudar conteúdo não*". Citou o próprio sistema do Ciclo Básico que provocava reações negativas nos professores, pois nunca encaravam os colegas das outras matérias como auxiliares e sim como interferentes palpiteiros.

Outra figura lembrada por Luana é a do diretor que normalmente despertava o medo entre professores e alunos. Para ela os diretores, geralmente autoritários, não sabiam conversar e exigiam de modo agressivo o cumprimento de certas normas. Dizia não ter medo deles e que procurava sempre discutir os assuntos em reunião, nunca sozinha na "salinha do diretor", pois "*se você entrar, você não tem como provar e eles te agriem mesmo (...), se*

ela gritar comigo, eu também vou gritar com ela, e se eu tiver na salinha eles vão falar que você agrediu a autoridade, então daí eles arrumam um monte de motivos, porque sempre a corda arrebenta do lado mais fraco".

Luana achava difícil conseguir a solidariedade das colegas para brigar com a diretora, pois todas tinham medo dos possíveis problemas que esse confronto acarretaria. Afirmou que, apesar da sua posição de enfrentar os diretores, sempre foi respeitada por eles.

Era de meu interesse obter algumas informações que me dessem um retorno sobre o encaminhamento que os alunos de Luana tiveram, após a sua transferência para uma outra escola.

Conversei com algumas de suas ex-colegas e também com a diretora da escola. Essas pessoas acompanharam com entusiasmo o trabalho de Luana. Segundo uma delas, aqueles alunos eram "bem difíceis" pois não conseguiam superar as dificuldades. Fiquei sabendo também que as estagiárias da FUC (Pontifícia Universidade Católica), não conseguiram dar aula na classe de Luana, pois os alunos destruíam todo material que elas traziam, sendo que, uma delas "foi embora chorando e nunca mais apareceu". Uma professora disse que às vezes entrava na sala de Luana e não entendia muito bem o que estava acontecendo: *"Ela era dura, mas sabia lidar com eles. Ela conseguiu trabalhar muito diversificadamente, não abandonou os alunos e conseguiu que dez ficassem numa classe, outros*

dez numa outra classe".

Perguntei às professoras se houve uma continuidade desse trabalho, e elas me responderam que não, pois as famílias não acompanhavam o aprendizado dos filhos: *"A família não acompanha. Todo ano damos a mesma instrução e eles não aprendem. Se você grita, eles obedecem. Eu só grito, ou cruzo os braços, quando eu não aguento mais (...)"*.

Esse depoimento e alguns outros mostraram um trabalho interrompido com justificativas fundamentadas em causas externas à escola, tais como: a brutalidade dos pais que espancavam os filhos, a naturalidade com que encaravam assassinatos, roubos, assaltos, prisões. Dizia uma delas: *"Isso influi na aprendizagem, eles estão aqui, mas pensam lá fora"*.

Precariedade, curiosidade e paixão. Luana desviava-se da homogeneidade imposta, sempre atenta ao vaivém entre um corpo social que respirava, mas vivia subterraneamente, e as situações oficiais que impunham o "terrorismo da coerência" (3).

Sua resistência aos poderes era indireta: *"fechando a minha porta, eu faço o que quiser"*. Participava dos treinamentos, ouvia os técnicos, mas não interiorizava as normas, procurando

(3) Michel MAFFESOLI, "Pour une sociologie relativiste". In: Cahiers Internationaux de Sociologie, v. LXXVIII, 1985, p. 10.

sempre desenvolver um "projeto intuitivo" (4) junto aos alunos. Os detalhes da sala de aula indicavam a Luana as infinitas facetas de um jogo que se fazia e se desfazia ao sabor das situações. Os alunos formavam seus próprios grupos, saíam da sala de aula quando desejavam, brigavam, mas ela arriscava e enfrentava o desconhecido e as consequências dos excessos. Essas práticas davam a Luana os pontos de referência para que ela pudesse compreender o "vivido" dos seus alunos, não para controlá-los mas para estabelecer com eles os pontos comuns que ultrapassando a experiência individual, se agregavam a uma expressão coletiva, onde as diferenças eram assumidas num todo e, ao mesmo tempo valorizadas.

Havia uma hierarquia móvel na sala de aula, que permitia aos alunos experimentar diferentes papéis. Eles podiam dizer à professora que ela estava errada, pois transgrediu as normas estabelecidas por eles e, algumas vezes, exigiam punições para os colegas. A posição de Luana não era uniforme, pois admitia cansaço, erro e pedia desculpas, mas não deixava de manter o seu lugar de professora, apontando os limites e ordenando as turbulências.

A violência das relações não era escondida ou negada, mas se inscrevia numa "unicidade viva", onde um acordo, ainda que precário, protegia os membros daquele grupo. Para Maffesoli, aí estaria todo o sentido do "ritual".

(4) Projeto atento à finitude do cotidiano. A "pesquisa estilística", que faz parte desse projeto, contenta-se em descrever os contornos dos gestos, das palavras, da teatralidade, de todos os fatos maiúsculos e minúsculos da vida social. Conforme Michel MAFFESOLI, Cahiers Internationaux de Sociologie, v. LXXVIII, 1985, p. 11.

Luana achava difícil conseguir a solidariedade das colegas, pois não existia "conspiração". O medo das professoras enfraquecia as possibilidades de uma coesão e provocava o exercício isolado da profissão. Esse tipo de trabalho parece contaminar as práticas educacionais que, desvinculadas da partilha de um sentimento comum, cedem unicamente às normas institucionais. As consequências desse rompimento refletiram-se no grupo de alunos com os quais Luana trabalhou. Com a sua saída, "não houve continuidade", ou seja, quebrou-se o "encantamento" que garantia a solidez e a flexibilidade daquele todo em movimento.

I I

Nei adorava teatro. Aos sábados e domingos ele e um companheiro animavam festas de aniversário.

Conheceu os meninos do Projeto Comunitário dos Menores do Jardim (...) num jogo de futebol e a partir desse contato resolveu ensaiar uma peça de teatro com eles. A criançada se animou e acabou saindo a "Peça Comédia". Nessa peça os garotos podiam improvisar bastante. Eles dançavam e faziam pantomimas.

As costureiras do bairro confeccionaram as roupas de palhaço e Nei se encarregou do som. Com o tempo, atendendo à solicitação de alguns diretores, o grupo começou a se apresentar

para os alunos das escolas. A peça teve tanto sucesso que, certa vez, uma diretora chamou todos os meninos na diretoria e tentando incentivar o trabalho deles, disse: *"criança que não tem televisão, teatro, não sabe o que é isso, não tem alegria, quantas crianças você fizeram sorrir hoje?"*. Nei contou que as crianças saíram de lá entusiasmadas e, gravando as palavras da diretora, disseram para ele: *"É mesmo, tio Nei, vamos fazer em todas as escolas"*.

Tive a oportunidade de assistir a uma dessas apresentações e percebi a concentração e o interesse com que eles conduziram vinte minutos de espetáculo. Nei representava um personagem que dirigia as cenas, mas era sempre atrapalhado pelos outros que contrariavam todas as suas propostas. Todos riam das improvisações que davam colorido ao cenário.

Segundo o depoimento de Nei, no começo havia muita bagunça: *"além de pintarem o rosto, pintavam as paredes também"*. Depois, foi mostrando para eles a importância de se preparar antes de entrar em cena. Improvisaram um camarim. Lá pintavam os rostos, treinavam suas falas e comentavam sobre as apresentações.

Embora Nei tivesse a intenção de ajudar essas crianças no sentido de afastá-las da "desordem", os ensaios realizados propiciavam momentos de encontro onde não faltavam também as brigas pelos "papéis principais" que eram oferecidos, por Nei, aos mais rebeldes. Os outros não gostavam dessas distinções e a ex-

plicação que recebiam era que, ao representar esses papéis, os mais briguentos não atrapalhariam os outros com suas agressões, entretanto, esse não era o caso de Gerson, que mesmo no "papel principal", continuava tão agressivo quanto antes. Na opinião da assistente social, Gerson estava pior, pois ao se destacar na peça, começou a se julgar superior aos outros e a bater ainda mais neles.

Teatro, "máscara" que permitia aos garotos do Projeto Comunitário do Jardim (...) a expressão artística do seu cotidiano. Feita de "aparências", a "Peça Comédia" colocou em cena facetas múltiplas que se acomodavam entre si. O camarim articulava as forças de união e lá iniciava-se o "ritual".

A apresentação nas escolas, exatamente junto àqueles que os discriminavam, preparava uma aliança de circunstância que encontrava na "teatralidade" uma forma de resistir aos massacres individuais e sociais. A diretora ressaltou a "seriedade" dos papéis que faziam rir, e as crianças resolveram: *"É mesmo (...), vamos fazer em todas as escolas"*. E, lá foram os garotos, fascinados pelo espetáculo, não somente porque a diretora elogiou, mas porque perceberam uma brecha por onde poderiam se movimentar.

Os aspectos efêmeros daquele grupo dava aos seus componentes uma intuição astuciosa. A "Peça Comédia" escondia os excessos, mas os resgatava ao ressaltar a duplicidade daquelas ações. A "seriedade" e o "riso", tentativas, não planejadas mas

vividas, expressavam a recusa de participar e com ela uma astúcia contra o tão falado "sistema".

Mas, o sistema também não descansa, ele tem seus ardis e tenta se impôr. Nei, na intenção de melhorar as relações entre os garotos, ofereceu os "papéis principais" aos mais rebeldes e, com essa atitude, individualizou a figura deles, interrompendo a troca de um sentimento partilhado. Ao não perceber que os atritos faziam parte da "encenação", tentou eliminá-los e o grupo reagiu, não propriamente em relação aos "rebeldes" mas contra aquela intervenção externa, que na figura de Nei, tentava impôr uma ordem estranha àquela "tribo".

Todos queriam o "papel principal" e as brigas continuaram para sustentar a negociação dos "papéis" que poderiam ser trocados, opostos e até eliminados. Esta história não tem fim. Ela segue várias direções e lembra a estreita ligação existente entre vida social e teatralidade.

CONCLUSÃO

Resisti muito para escrever esta conclusão, e na medida em que eu fazia e refazia meus esquemas, fui percebendo que a minha escrita se opunha a preencher os vazios deixados por esta tese. Impossível cobri-los, porque a trama tecida se fez de aparências e não se deixou de apreender por nenhum princípio de verdade e de coerência.

Ao percorrer a dinâmica da violência, intui que a depredação escolar era uma de suas formas.

A precariedade dos fatos aqui descritos só me possibilita indicar "tendências", delineadas através de atos que se esgotaram em si mesmos. As crianças do Projeto Comunitário (...), as escolas pesquisadas, os "discordantes" entrevistados não ofereceram um modelo a ser seguido, mas "lógicas internas" diferentes que apontaram para a existência de uma violência sempre presente, mas com modulações variáveis. A única consistência dos fatos por mim apreendidos parecia estar numa força agregadora que servia de suporte à partilha de um sentimento. O "estar junto" expressa uma tensão que impedia reduzir a manifestação da violência somente a um dos seus aspectos. Essa violência, que não se

apaga nunca, circulou por todos os espaços desta pesquisa e, na sua ambigüidade, abriu as brechas para as resistências que funcionaram como ameaças, não a favor da violência, mas no uso dela.

A escola parece estar minada por essa reversibilidade da violência. De um lado, a violência estritamente utilitária que neutraliza as diferenças, levando à submissão e à adaptação. De outro, as reações brutais e também de resistência passiva que subvertem o instituído sem confrontá-lo abertamente. É preciso que os educadores reconheçam os elementos que compõem esse fenômeno para além do econômico, do político, do social, do psicológico, avaliando o jogo das duplicidades, percebendo como as diferenças e os antagonismos apontam para o aparecimento de uma rede de comunicação não explícita. Essa rede nos fala alguma coisa. Ela se apropria do espaço escolar através de estratégias, de astúcias que expressam o desejo irreprimível de viver e conviver, ainda que de forma conflitual. Mais uma vez, é preciso "saber ouvir a relva crescer".

APÉNDICES

I**CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DA TECNOLOGIA DA CRIANÇA
TEMPO & ESPAÇO - ATELIÊ DE TECNOLOGIA**

Em 1989, tive a oportunidade de conhecer o ateliê Tempo e Espaço do Centro de Desenvolvimento da Tecnologia da Criança.

Sendo atendida pelos coordenadores, que gentilmente me concederam uma entrevista, eles me relataram toda a história desse ateliê de tecnologia voltado basicamente para o atendimento de crianças e adolescente de sete a quatorze anos.

A idéia do ateliê Tempo & Espaço nasceu em 1976, quando um grupo de profissionais, engenheiros, executivos e professores discutiam as possibilidades reais das crianças e adolescentes poderem complementar o ensino regular de primeiro grau, participando de um projeto que desenvolvesse habilidades e interesses nas áreas tecnológicas, tais como: desenho técnico e artes gráficas, marcenaria, estruturas, mecânica, eletrônica, computação, aerodinâmica.

Uma vez instalados, os ateliês passaram a receber alunos que desejavam uma complementação de seus estudos ou que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem. Os cursos eram pagos

e geralmente frequentados por crianças e adolescentes da classe média alta.

A idéia seguinte foi estender esse projeto às escolas estaduais, mas, para esse fim, seria necessário um apoio financeiro que foi conseguido através de um dos membros da equipe de trabalho. Esse profissional pertencia à direção da Robert Bosch Limitada e resolveu levar a idéia a essa empresa que, entusiasmada com o novo projeto, aceitou encampá-lo. Desse modo, nasceu o Centro de Desenvolvimento da Tecnologia da Criança que iniciou suas atividades em 1986, envolvendo dez escolas estaduais da cidade de Campinas e outras mais em Riberão Preto, São José dos Campos e São Paulo.

A coordenadoria geral desse Centro localizava-se em São Paulo e, sob o patrocínio da Bosch, desenvolvia um treinamento anual dirigido aos professores da rede pública, que eram selecionados pela coordenadoria, através de um questionário. O treinamento, realizado no mês de janeiro, tinha a duração de quinze dias, sendo que a Bosch cobria a diária dos professores e fretava um ônibus para levá-los à São Paulo. Após o treinamento, os docentes deveriam fornecer à coordenadoria relatórios que apontassem o andamento de suas atividades, pois ficavam encarregados de montarem, em suas escolas, uma oficina de trabalho, com os equipamentos fornecidos pela Bosch. O professor, juntamente com os alunos, utilizariam essa oficina para fabricarem os instrumentos que precisavam para elaborarem suas aulas.

Além dos relatórios, os professores participavam de reuniões onde eram novamente reciclados e alguns até convidados a se retirarem do projeto, por não apresentarem um desempenho eficaz. Dos onze professores, que pertenciam à região de Campinas, restaram somente quatro.

Segundo o depoimento dos coordenadores, o projeto em Campinas perdeu sua força e começou a se tornar inoperante. Os motivos estavam ligados a muitos fatores: *"os professores da escola começam a ver o colega, que fez o treinamento e que tenta uma coisa nova na escola, com suspeita. Ou ele é considerado 'louco', ou 'ele faz esse trabalho porque recebe da Bosch e engana os outros, dizendo que trabalha só por interesse dos alunos'; a inveja de alguns, principalmente quando percebem que o projeto com a classe dá certo e há até o envolvimento dos pais; ciúmes do diretor, pois São Paulo manda o projeto para a Divisão Regional de Ensino, daí, os professores interessados fazem o treinamento. Os professores apresentam o projeto, que eles mesmos fizeram, a partir desse treinamento, para os alunos que aprovam ou não, que discutem com o professor a viabilidade dele ser realizado. Os pais também são comunicados e convidados a participarem de reuniões com os professores que explicam o projeto"*.

Em 1987, uma das coordenadoras, que era professora de educação artística, especializada em desenho técnico, realizou projetos com alunos de sua escola, utilizando as ferramentas da oficina instalada por eles. Os pais, que eram eletrecistas, pre-

pararam as instalações do prédio para o uso das ferramentas em ambientes que estavam ociosos. Porém, alguns fatos modificaram a situação: *"a diretora não é mais a mesma e o assistente alterou a minha carga horária, diminuindo o número de aulas e dificultando o meu trabalho"*. Os professores da escola não se interessaram em se entrosar com a professora e ela foi se afastando deles para evitar o clima desagradável que se instalou na escola. Na sua opinião, o projeto era bom para os alunos, mas *"ameaçava o comodismo dos professores e do diretor, que é meu amigo pessoal, mas não entende e não aceita a participação dos pais e dos alunos na escola"*.

O outro coordenador também enfrentou resistências dos colegas no seu primeiro ano de experiência, mas agora, dizia ele: *"não ligo para as caras feias, e procuro fazer o meu trabalho apoiado nos contatos e nos treinamentos com o pessoal de São Paulo e Campinas"*.

O plano inicial se fundamentava na possibilidade dos professores, que fizeram o treinamento, passarem suas experiências para os colegas da escola, mas não deu certo porque o fato desses professores poderem vir a se tornar coordenadores das atividades em todas as áreas aumentou a desconfiança e a resistência entre os membros do corpo docente.

E, se tivesse dado certo? A Bosch teria acesso quase que direto nas escolas. Que interesse haveria nisso? Formar mão de obra capacitada e dócil? Faturar, estimulando alunos e pais a comprarem ferramentas? Não sei, acredito que as coisas não sejam tão simplificadas assim. É claro que havia interesses em jogo e a seleção dos professores, antes e durante o treinamento, era um indicador desse fato, pois os professores que não conseguiam demonstrar eficiência na abertura e uso das oficinas, eram dispensados. Mas, sabendo disso, por que não aproveitar e oferecer aos alunos uma alternativa para lidarem com um equipamento que talvez os ajudasse a entender melhor os conteúdos de suas matérias? Para os coordenadores, esse projeto era conhecido como "revolucionário", pois ele trabalhava com o raciocínio, a criatividade das crianças, estimulando-as a pensar sobre aquilo que lhes era proposto. Na opinião deles, a reformulação do ensino poderia iniciar-se a partir dessa participação crítica dos alunos.

Diziam os psicanalistas, com os quais mantive contato, em agosto de 1988, que a violência da escola estava no conteúdo das matérias, pelo fato de haver uma distância que separava o aluno, da realidade vivida por ele. Foi com o intuito de exemplificar esse fato, em termos concretos, que eles me sugeriram um contato com o ateliê de Tecnologia Tempo & Espaço.

Agradeço aqui a chance que essas pessoas me proporcionaram de, através desse contato, confirmar as minhas hipóteses no sentido de que, apesar da importância do conteúdo das matérias,

existe uma agregação de forças dinamizando os grupos e é dependendo da forma como ela se dá que se estabelece a rede de relações entre as pessoas. Esse processo não acontece de modo planejado, racional e expressa hostilidades, afetos que são delineados de acordo com o movimento dos grupos. Forças coesivas e de oposição fornecem a estrutura interna das associações e são as possibilidades de manobra e resistência, dentro desses agrupamentos, que estabelecem as estratégias de sua sobrevivência.

A coordenadora e os seus alunos conseguiram trabalhar até o momento em que a diretora ficou no cargo, depois, as forças que ela aglutinava não foram capazes de "acordo" e o laço se rompeu. O coordenador uniu-se à "tribo" de São Paulo e, sentindo-se mais fortalecido, continuou seu trabalho, apesar dos conflitos com os colegas.

Se voltarmos nossos olhos à mudança dos conteúdos, talvez possamos nos decepcionar com os resultados previstos por nossa ótica. Minha proposta seria então que os educadores tentassem se aproximar da lógica existente na formação interna dos diferentes grupos. Fundamentando-me em Maffesoli, eu diria que os grupos criam uma união em pontilhado, estabelecendo interações, rupturas que delimitam a experiência com o outro e permitem a troca e a circulação de idéias, palavras e sentimentos. Esta é uma lógica precária que caracteriza uma fusão provisória e conflitual.

I I**UMA COMISSÃO ESTADUAL DE COORDENAÇÃO DE SEGURANÇA ESCOLAR**

No dia 17 de fevereiro de 1989 foi realizado o seminário sobre Segurança Escolar na Região Metropolitana da Grande São Paulo envolvendo a participação dos seguintes órgãos: Secretaria da Educação, Secretaria da Segurança Pública e Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

Convidada a participar de uma reunião preliminar, pude entrar em contato com os organizadores do seminário que, na ocasião, elaboravam a justificativa e os objetivos do evento.

Tendo em vista os decretos n^{os}. 28.642 e 28.643 de 03/08/88, que instituíam o Programa de Segurança Escolar, e o estabelecimento do perímetro escolar de segurança, o objetivo geral do seminário era abrir um espaço para a troca de informações e idéias entre a comunidade escolar da Região da Grande São Paulo e os segmentos da Polícia Militar encarregados da segurança escolar na região.

Esperava-se também poder discutir sobre a formação e as atribuições da Comissão Estadual de Coordenação de Segurança Escolar que, pelo artigo 5^o do decreto n^o 28.642, deveria implan-

tar, supervisionar e acompanhar o Programa de Segurança Escolar.

Quanto ao seminário, as discussões acabaram se concentrando na definição de competências que delimitassem os papéis da comunidade escolar e do policial militar encarregado da segurança. O policial fica dentro ou fora da escola? Em quais casos ele poderá intervir "autuando" o aluno? Qual seria o perfil do militar que agiria nas escolas? O diretor é o único que detém o poder ou ele deve abrir espaço para o surgimento de lideranças?

Na segunda parte, diretores, delegados de ensino e policiais militares dividiram-se em oito grupos de trabalho para a troca de experiências, e o planejamento de outros seminários que tratassem especificamente da segurança preventiva, defesa pessoal, treinamento e a "comunicação amigável" com a participação dos Diretores de Escola e Comandantes das Companhias Militares, a implementação dos Decretos e Resoluções relativos à Segurança Escolar e a definição de papéis da Comissão Estadual de Coordenação de Segurança Escolar.

Cada grupo apresentou em plenário as sínteses de suas conclusões.

Alguns diretores tinham consciência de que nem todos os problemas da escola seriam resolvidos por esse programa de segurança escolar e eram eles os mais preocupados em definir "segurança com tranquilidade" sem que o militar interferisse na disci-

plina da escola. Muitos soldados presentes nos grupos pareciam irritados com essas posições e argumentavam ser muito difícil para eles saberem até que ponto deveriam agir ou não, pois a sociedade cobrava deles papéis que não lhes competia. *"A nossa função é a manutenção da ordem pública"* dizia um militar. Para outros, um treinamento adequado supriria esses problemas havendo apenas a necessidade de se encontrar o "denominador comum" entre o policial militar e a escola.

Também foram relatados, por alguns diretores, acontecimentos envolvendo policiais e "alunos bandidos". Uma diretora conseguiu evitar a invasão de uma "gang" em sua escola em troca de uma bola. Diretores de uma escola oficina, frequentada por menores infratores, mostraram-se apreensivos com a posição de alguns policiais que encaravam o uso da maconha como criminoso, pois, enquanto educadores, eles procuravam ajudar os alunos a se recuperarem, sem reprimí-los, e acreditavam que "se o aluno fosse autuado ele se tornaria pior". Já, outros diretores exigiam a presença permanente de um policial em suas escolas e consideravam a ação da polícia ineficaz uma vez que durante várias ocorrências as viaturas demoravam para chegar no local. Também ouvi depoimentos de diretores que manifestaram seus agradecimentos pela manutenção do policial cuja presença na unidade escolar trouxe tranquilidade aos alunos, professores e pais.

As causas da violência foram atribuídas aos inúmeros problemas sociais que vêm atingindo sobretudo os grandes centros urbanos, mas o seminário não se propunha a discutir essas causas que segundo os organizadores, eram por demais conhecidas. Caberia sim, propor medidas para possibilitar às unidades escolares *"o desenvolvimento de suas atividades em ambiente tranquilo, sem perturbações de qualquer ordem (...)"*.

A característica fundamental deste seminário foi a nítida separação que seus organizadores e participantes fizeram entre violência e a escola. A violência vem de fora e penetra na escola, perturbando o bem estar da sua comunidade. Daí a necessidade de especialistas que garantam a manutenção da ordem.

O que me preocupa nesse enfoque é que os educadores, de modo geral, acabam transferindo problemas de sua competência para profissionais que até estariam dispostos a fornecer algum tipo de ajuda, mas que acabam deslocando problemas que irão se manifestar em outras áreas. Com a repressão "in loco", o aluno, por exemplo, poderá não se drogar na escola, mas ele certamente o fará na lanchonete, no bar, na discoteca do bairro, e o educador perderá a chance de trabalhar sobre essa questão, pois o aluno perderá totalmente a confiança no diretor. É, como dizia uma professora, "semelhante ao ato de varrer sujeira para baixo do tapete".

Um outro aspecto é que se perdeu de vista a violência intrínseca à própria escola. Evidentemente que os fatores exter-

nos têm influência, mas me parece que as soluções mais eficazes encontradas por muitos diretores surgiram de um "acordo" que eles fizeram com as "próprias forças perturbadoras" da escola e não através da intervenção policial. Quero dizer com isso que são movimentos de atração e repulsão dentro da escola que garantem a existência de um certo equilíbrio. Mesmo quando os diretores atribuem ao guarda a diminuição das depredações, dos assaltos e das brigas, arrisco afirmar que a situação não foi modificada pela presença do policial em si, mas pelo tipo de mobilização que ele provocou dentro da escola. O relatório sobre a segurança escolar da Divisão Regional de Ensino - 5 Leste apontou, entre uma série de itens que valorizavam a permanência do policial militar na escola, o bom entrosamento entre segurança e os alunos "que o veem como amigo, conselheiro, informante, etc ...". Por uma série de fatores, alguns dos quais até mesmo desconhecidos, houve, nesses casos, uma fusão estabelecida através de uma atmosfera amigável que pode inclusive ter sido produzida com a colaboração de policiais que não somente assumiram os valores da sua corporação como aceitaram também os da comunidade escolar. Porém, a partir do momento em que os valores da corporação sobrepõe-se aos das outras "tribos" a fusão torna-se impossível.

Quando um tenente coronel me perguntou a diferença que eu fazia entre aluno e indivíduo, ele deixou claro os limites de cada tribo. Na sua opinião, o aluno é também indivíduo, mas "infrações" cometidas enquanto aluno, devem ser punidas pelo educador, e as cometidas enquanto indivíduo, devem ser punidas pela

lei. A rigidez dessa divisão impede qualquer tipo de "negociação" e dificilmente um policial militar envolvido nesses parâmetros poderia engajar-se num trabalho educativo onde a tônica fosse a "harmonia conflitual".

BIBLIOGRAFIA

- ARENDR, Hannah. Da violência. Trad. Maria Cláudia Drummond Trindade. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1985.
- ARON, Raymond. As etapas do pensamento sociológico. Trad. Sérgio Bath. Revisão Aureo Pereira de Araujo. São Paulo, Ed. Universidade de Brasília, 1982.
- BAUDRY, Patrick. Approche sociologique de la violence. In Cahiers Internationaux de Sociologie. Paris, Presses Universitaires de France, v. LXXXIV, 5-17, 1988.
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade tratado de sociologia do conhecimento. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 2ª ed., Petrópolis, Ed. Vozes, 1974.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Repensando a pesquisa participante. 2ª ed., São Paulo, Ed. Brasiliense, 1985.
- BRUYNE, Paul de e outros. Dinâmica da pesquisa em ciências sociais. 2ª ed. Trad. Ruth Joffily. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
- CAIAFA, Janice. Movimento punk nas cidades: a invasão dos bandos sub. Rio de Janeiro, Zahar Ed. 1985.

CAPALBO, Creusa. A fenomenologia segundo Husserl. Revista Brasileira de Filosofia. v. XXI (81): 39-46, jan./fev/março 1971.

-----, Fenomenologia e estudos sociais. Convívio. Ano XVII, 145-146, março/abril, 1978.

-----, Metologia das ciências sociais: a fenomenologia de Alfred Schutz. Rio de Janeiro, Ed. Antares, 1979.

CARVALHO, Maria Cecília M. de (org.). Construindo o saber: técnicas de metodologia científica. Campinas, São Paulo, Papirus, 1988.

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. 2ª ed., Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

CESAR, Constança Marcondes. Rachelard: Ciência e Poesia. São Paulo, Ed. Paulinas, 1989.

CHAUÍ, Marilena. Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil, 2ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1987.

COLOMBIER, Claire e outros. A violência na escola. Trad. Roseana Kligerman Murray. São Paulo, Summus Editorial, 1989.

- CLINARD, Marshall B. Las implicaciones teóricas de la "anomie" y la conducta desviada. Buenos Aires. Textos Universitários, 13. Paidós.
- DA MATTA, Roberto. As raízes da violência no Brasil. In: DA MATTA, Roberto e outros. Violência brasileira. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- DARTIGUES, André. O que é fenomenologia. Trad. Maria José J.G. de Almeida. Rio de Janeiro, Livraria Eldorado Tijuca Ltda, 1973.
- DUVIGNAUD, Jean. "Microsociologia e formas de expressão do imaginário social". Trad. J.C. de Paula Carvalho. In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, FEUSP, 12(1/2): 343-353, jan/dez. 1986.
- ELIAS, Norbert. Les modifications de l'agressivité. In: La civilisation des moeurs. Calmann-Lévy, 1973.
- FERRAROTI, Franco. Histoire et histoires de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales. Préface de Georges Balandier. Traduit de l'italien par Marianne Modak. Paris, Librairie des Meridiens, 1983.
- FERREIRA, Rosa Maria Fischer. Meninos de rua: expectativas e valores de menores marginalizados em São Paulo, CJP/CEDEC, s/d.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita.
Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, Freud e Marx. Theatrum Philosophicum.
Trad. Jorge Lima Barreto. Porto, Ed. Rés Limitada, 1975.

----- . Vigiar e punir: a história da violência nas
prisões. Trad. Lígia P. Vassalo. Petrópolis, Vozes, 1977.

GADOTTI, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro. 2ª ed., São
Paulo, Ed. Ática, 1988.

GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação: para
além das teorias de reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio.
Petrópolis, 1986.

GORMAN, Robert A. A visão dual: Alfred Schutz e o mito da ciência
social fenomenológica. Trad. Lívia Neves de Holanda Barbosa.
Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1979.

GUIMARÃES, Áurea M. Vigilância, punição e depredação escolar.
Campinas, São Paulo, Papirus, 1985.

GUIRADO, Marlene. Instituição e relações afetivas: o vínculo com
o abandono. São Paulo, Summus Editorial Ltda, 1986.

JAVEAU, Claude. Georg Simmel et la vie quotidienne: tür et brücke et socialité. In: WATIER, Patrick. Georg Simmel, la sociologie et l'expérience du monde moderne. Paris, Meridiens Klincksieck, 1976, 177-188.

LAÉ, Jean-François et MURARD, Numa. Protection et violence. In: Cahiers Internationaux de Sociologie. Paris, Presses Universitaires de France, v. LXXXIV, 19-39, 1988.

LÓPEZ, Maria Milagros. El fin del individualismo, la soledad y la ética productivista: para una epistemología de la vida cotidiana según Michel Maffesoli. Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico, octubre de 1987, entrevista (cópia datilografada).

MACHADO, Roberto. Nietzsche e a verdade. Rio de Janeiro, Ed. Rocco, 1984.

MAFFESOLI, Michel. Logique de la domination. Paris, Presses Universitaires de France, 1976. Lógica da dominação. Trad. Mamede de Souza Freitas. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

----- "L'espace de la socialité". In: VIERNE, Simone. Espace et Imaginaire. Bibliothèque de l'imaginaire. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1979, 15-28.

MAFFESOLI, Michel. "L'homme contradictoire". In: MAFFESOLI, Michel (direction). La Galaxie de l'imaginaire, dérivé autour de l'oeuvre de Gilbert Durand. Paris, Berg International, 37-47, 1980.

----- . "Le rituel et la vie quotidienne comme fondements des histoires de vie". In: Cahiers Internationaux de Sociologie. Paris, Presses Universitaires de France, v. LXIX, 1980, 341-349.

----- . "Pour une sociologie relativiste". In: Cahiers Internationaux de Sociologie. Paris, Presses Universitaires de France, v. LXXI, 1981, 205-213.

----- . A violência totalitária: ensaio de antropologia política. Trad. Nathanael Caixeiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

----- . "La mafia: note sur la socialité de base". In: Cahiers Internationaux de Sociologie. Paris. Presses Universitaires de France, v. LXXIII, 1982, 363-368.

----- . "Épistémologie de la vie quotidienne - (Vers un "formisme" sociologique)". In: Cahiers Internationaux de Sociologie. Paris, Presses Universitaires de France, v. LXXIV, 1983, 57-70.

MAFFESOLI, Michel. A conquista do presente. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. Rio de Janeiro, Rocco, 1984.

----- . "La prostitution comme 'forme' de socialité".
In: Cahiers Internationaux de Sociologie. Paris, Presses
Universitaires de France, v. LXXVI, 119-133, 1984.

----- . A sombra de Dionísio: contribuição a uma
sociologia da orgia. Trad. Aluísio Ramos Trinta. Rio de
Janeiro, Graal, 1985.

----- . "Le formisme et l'esthétisme". In: Sociétés.
Revue des Sciences Humaines et Sociales. Paris, Masson, 1(3):
22-24, 1985.

----- . "Pour une sociologie relativiste II". In:
Cahiers Internationaux de Sociologie. Paris, Presses
Universitaires de France, v. LXXVIII, 1985, 5-13.

----- . "O paradigma estético (A Sociologia como arte)".
Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, nº 21:
113-117, 1986.

----- . "A superação do indivíduo". Trad. J.C. de Paula
Carvalho. In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo,
FEUSP, 12 (1/2): 334-342, jan/dez. 1986.

MAFFESOLI, "Michel. Le polyculturalisme. Petit apologie de la confusion". In: BEJIN, A. & FREUND, J. (direction). Racismes, anti-racismes. Paris, Librairie de Méridiens, 1986. 91-117.

----- . "Masse et politique". In ZILBERBERG, Jacques (direction). Masses et Postmodernité. Paris, Méridiens, Klincksieck, 1986, 45-57.

----- . Socialité et Tribalisme. In: Sociétés, Revue de Sciences Humaines et Sociales. Paris, Masson, 2(10): 6-9, 1986.

----- . Essais sur la violence banale et fondatrice. Paris, Librairie des Méridiens, 1984. Dinâmica da violência. Trad. Cristina N.V. França, São Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1987.

----- . O Tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Trad. M. de Lourdes Menezes, Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1987.

----- . O conhecimento comum: compêndio de sociologia compreensiva. Trad. Aluizio Ramos Trinta. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1988.

- MAFFESOLI, M. & SANSOT, Pierre. "Por une 'raison autre' (notes sur l'oeuvre de Gilbert Durand)". In: DUVIGNAUD, J. et alli. Sociologie de la connaissance. Paris, Payot, 1979, 281-284.
- MAINGUENEAU, Dominique. Initiation aux méthodes de L'Analyse du Discours: problèmes et perspectives. Paris, Hachette, 1976.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). Pedagogia da Animação. Campinas, São Paulo, Papirus, 1990.
- MARTINS, Joel e DICHTCHEKENIAN, Maria Fernanda S.F. Beirão. Temas fundamentais de fenomenologia. São Paulo, Ed. Moraes, 1984.
- MEUNIER, Jacques. Os moleques de Bogotá. Trad. Heloysa de Lima Dantas. São Paulo, DIFEL, 1978.
- MICHAUD, Yves. A violência. Trad. de L. Garcia. São Paulo, Ed. Ática: Série Fundamentos, 1989.
- MOTTA, Roberto. A importância da obra de Michel Maffesoli no contexto brasileiro. Conferência proferida no Colóquio sobre a "Nova Sociologia Francesa: a obra de Michel Maffesoli". Realizado no Fórum de Ciência e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 30/11 e 01/12/87 (exemplar mimeografado).

NIEMEYER, Oscar e outros. A sedução. Rio de Janeiro, Terceira Margem Editora, 1989.

OLIVEN, Ruben George. Violência e cultura no Brasil. Petrópolis, Ed. Vozes, 1982.

ORLANDI, Eni P. A linguagem e seu funcionamento. São Paulo, Brasiliense, 1983.

-----, "As ilusões na (da) linguagem". In: TRONCA, Ítalo A. (Org.). Foucault Vivo. Pontes Editores, Campinas, 1987, p. 53-65.

-----, Discurso e leitura. Ed. da UNICAMP, Campinas-SP, 1988.

PÊCHEU, Michel. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi, Lourenço Chacon J. Filho, Manoel Luis G. Correa, Silvana Mabel Serrani, Ed. UNICAMP, Campinas, São Paulo, 1988.

PERLMAN, Janice E. O mito da marginalidade: favelas e política no Rio de Janeiro. 2ª ed. Trad. Waldivia Marchiori Fortinho. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

RAMALHO, José Ricardo. O mundo do crime: a ordem pelo avesso. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

RODRIGUES, José Albertino (org.). Durkheim. 4ª ed. Coord. Florestan Fernandes. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo, Ed. Ática, 1988.

ROUANET, Sérgio Paulo. Teoria crítica e psicanálise. 2ª ed. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1986.

SAHLINS, Marshall. Cultura e razão prática. Trad. Sérgio Tadeu de N. Lamarão. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1979.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ciclo Básico: Legislação e Normas Básicas. Compilação e Organização de Leslie M.J.S. Rama e outros, 1988.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 9ª ed., São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980.

----- . Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 3ª ed., São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.

SCHNEIDER, Leda. Marginalidade e delinquência juvenil. São Paulo, Cortez, 1982.

- SCHUTZ, Alfred. Enomenologia e relações sociais. Trad. Ângela Melin. Org. e Introdução de Helmut R. Wagner. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1979.
- . El problema de la realidad social. Trad. Néstor Míguez e org. Maurice Natanson. Buenos Aires, Amorrortu, 1974.
- SCHUTZ, Alfred & LUCKMANN, Thomas. Las estructuras del mundo de la vida. Trad. Néstor Míguez. Buenos Aires, Amorrortu, 1977.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo, EPU, 1986.
- . O papel da filosofia no Brasil: compromissos e desafios atuais. Reflexão. Campinas, PUCC (17): 5-11, 1980.
- SILVA, Maria Ozanira da Silva. Refletindo a pesquisa participante. São Paulo, Cortez Ed., 1986.
- SIMMEL, Georg. Sociologie et épistémologie. FREUND, J. Introdução. Paris, Presses Universitaires de France, 1981.
- SIRGADO, Angel Pino. A psicologia e a questão criminal da representação do crime. Tese de doutorado. Université Catholique de Louvain, Belgique, 1985.

SOUZA MARTINS, José de. "Linchamentos: a vida por um fio".
Revista do Migrante II (4). 21-27, maio/agosto, 1989.

STOFFELS, Marie-Ghislaine. Os mendigos na cidade de São Paulo:
ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro, Paz e
Terra, 1977.

TACUSSEL, Patrick. "Violence". In: Cahiers Internationaux de
Sociologie. v. LXVIII, 1980, pp. 174-177 (comptes rendus).

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Antropologia, cotidiano e
educação. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1990.

----- "Administração e trabalho na escola: a questão
do controle". In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,
66(154): 432-448, set/dez., 1985.

THIOLLENT, Michel. Crítica metodológica, investigação social e
enquete operária. São Paulo, Ed. Polis, 1980.

----- Metodologia da pesquisa-ação. 4ª ed. São Paulo,
Cortez/Autores Associados, 1988.

VELHO, Gilberto. "O antropólogo pesquisando em sua cidade: sobre
conhecimento e heresia". In: Desafio da cidade. Novas
perspectivas da antropologia brasileira. Rio de Janeiro, Ed.
Campus Ltda, 1980.

- VELHO, Gilberto. "Observando o familiar" e "Violência e cidadania". In: Individualismo e Cultura. Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 2ª ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1987.
- VÉRON, Eliseo. Ideologia, estrutura e comunicação. Trad. Amélia Cohn. São Paulo, Ed. Cultrix, 1970.
- VIOLANTE, Maria Lúcia V. O Dilema do decente malandro. 3ª ed., São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
- VOVELLE, Michel. Ideologias e mentalidades. Trad. Maria Júlia Goldwasser. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- ZALUAR, Alba. A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- WEBER, Max. Ensaio de sociologia. 2ª ed., Trad. Waltensir Dutra. Introdução: H.H. Gerth e C. Wright Mills. Revisão Técnica Fernando Henrique Cardoso. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1971.

**AOS QUE ME PROPORCIONARAM MOMENTOS DE
"ESTAR-JUNTO"**

O tema da depredação escolar foi me levando por caminhos desviados. As certezas de como conduzir a pesquisa foram, aos poucos, me abandonando e as dúvidas me acompanham até hoje. Houve momentos de extrema solidão, em outros, o sentimento de inutilidade era tão grande que pensei desistir.

Eu não quero agradecer a ninguém, mas apenas registrar aqui a importância de algumas pessoas, que me fizeram compreender que a vida também é feita de acasos, de ambigüidades, que fragilizam esse poder que muitos intelectuais se atribuem de transformarem o mundo e o homem. Nem tudo é redutível à racionalidade, há coisas que nos escapam ...

Os meninos e as meninas da favela do Jardim (...) apontaram o meu papel, o meu lugar. Algumas vezes fiquei entre eles, outras, apenas com eles. Existia um código não explícito que aprendi a sentir, a duras penas.

Zilda Rosa Silva me guiou o tempo todo, e, como o "bruxo Don Juan", ria das teorizações abstratas.

cia.

um toque artístico ao gráfico que pontua as modulações da violên-

Taciana Leite L. Abbate Moreira, com o seu talento, deu

tos mais difíceis.

Dirma Guimarães, mulher sábia. Cuidou de mim nos momen-

ela, não teria chegado até "Helena".

Enza Spolizino Fonseca, fio de Ariadne desta tese. Sem

"aspectos filosóficos" de alguns textos.

Josef Auri Cunha dispôs de um tempo para discutirmos os

conversas paralelas alimentaram parte desta tese.

Eliana Ribeiro da Silva, mansidão e fortaleza. Nossas

vãos.

guns escritos loucos, tentou manter uma certa ordem nos meus

Constança Harcondes Cesar leu inúmeras páginas de al-

pou comigo da primeira etapa dessa caminhada.

Nelson Carvalho Marcelino sofreu, riu, viveu, partici-

essor *Michel Haffesoli*.

plicidade, me fez compreender as noções mais complicadas do pro-

Analu da Silva Stechl, uma professora que, na sua sim-

Heloisa Turini Bruhns, em meio a tantas ocupações, encontrou um tempo para revisar comigo os últimos capítulos.

Solange L'Abbate, positiva, determinada, incentivadora, nos ajudamos trocando métodos disciplinares que colocassem um fim às "nossas teses".

Régis de Moraes, curioso e interessado, alertou-me sobre a importância de se chamar os "discordantes para a roda".

Newton Aquiles Von Zuben, numa orientação livre, acreditou em mim e tornou possível a vivência de um período fértil.

Ruben Azevedo Alves foi o primeiro a me falar de uma "sociologia sonhadora". Só que, naquele tempo, os sonhos me eram proibidos.

Prêsa às garras de Prometeu, a "sociologia generosa" de *Michel Maffesoli* favoreceu a ampliação da minha pesquisa, tornando-me mais sensível à complexidade da vida social.

Néstor Perlongher me indicou os textos "não oficiais". Com eles, pude andar "tirando os pés do chão".

Maria Cecília Sanchez Teixeira, de uma gentileza incrível, me aproximou do professor *Maffesoli* e de alguns textos inéditos. Leu e reviu todos os meus escritos com o rigor de Apolo e

a generosidade de Dionísio.

Eni Orlandi apontou-me caminhos novos que tive medo de percorrer, contudo, apreendi a sua paixão, generosidade e saber, num meio tão pouco saboroso.

Gilberta Sampaio de Marino Jannuzzi, Augusto João C. Novaski e José Luís Sanfelice analisaram e discutiram comigo os primeiros projetos. Eles podem não concordar com o texto atual, mas isso, de forma alguma, os irresponsabiliza...

Lúcia Helena D. Silva, Jozefa Barbara Iwanowicz e Maria Cristina Bernabé Fianenghi não me deixaram esquecer que o meu corpo é uma "expressão em movimento". Rígido, ele se isola, expressivo, é criador, solidário.

Os diretores, professores, alunos e funcionários das escolas estudadas, embora cansados de tantas pesquisas, planos e projetos, concederam as entrevistas. Foi a teimosia dos que ainda persistem e tentam alternativas que impediu a minha desistência.

Dirma, Eliana, Solange e Taciana enfrentaram, com humor e suavidade, a dura tarefa da revisão final.

Tecer os fios de uma tese pode se tornar algo também divertido, mas, para isso, é preciso contar com pessoas como essas. O referencial teórico, o engajamento político, as técnicas

mais atuais de pesquisa, não servem para nada se estivermos áridos de afeto, carinho, paixão e garra pela vida. Reconheço, nesse trabalho, bons e maus momentos. Em uns eu estava feliz, em outros, não. Ele é o retrato da minha própria ambigüidade.